

ministère
éducation
nationale



*Formation continue
Publications*

Actes du colloque

**Suivi et bilan d'étape
du plan de rénovation de
l'enseignement des langues**

*- Modalités d'apprentissage
et espaces nouveaux -*

Paris, les 3 et 4 décembre 2007

Novembre 2008

Ouverture des travaux

Jean-Daniel Roque, chargé par intérim de la sous-direction des écoles, des collèges et des lycées généraux et technologiques

François Monnanteuil, inspecteur général de l'Éducation nationale, doyen du groupe langues vivantes

Jean-Daniel Roque

Monsieur le doyen des langues vivantes, mesdames et messieurs les inspecteurs généraux, mesdames et messieurs les inspecteurs d'académies et inspecteurs pédagogiques régionaux, mesdames et messieurs les professeurs, chers collègues.

Au nom de Jean-Louis Nembrini, directeur général de l'enseignement scolaire, qui été retenu à une autre réunion, , je suis heureux d'ouvrir ce séminaire national consacré à la rénovation de l'enseignement des langues vivantes.

Nous avons la chance, contrairement à d'autres disciplines, de disposer désormais à ce sujet d'un cadre institutionnel précis. Ce cadre a été esquissé de manière générale avec le décret d'août 2005, qui a manifesté pour la première fois, de manière indiscutable, le rattachement au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce texte a été complété par le décret de juillet 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences. Ces deux dispositifs, à l'origine de toutes les autres décisions, ont pu être mis en œuvre par la déclinaison des programmes de l'école primaire, des collèges et de la voie générale de l'enseignement professionnel. Le travail est achevé s'agissant des programmes des collèges et seuls restent à venir les programmes d'accompagnement. Les programmes de l'enseignement général de la voie professionnelle sont en cours d'élaboration. À l'issue de ce travail relatif aux programmes d'enseignement, l'ensemble du cadre institutionnel aura été précisé, au moins en ce qui concerne l'enseignement obligatoire.

Dans ce cadre institutionnel précis, le bureau de la formation continue a déjà organisé plusieurs séminaires nationaux, accompagnés ou non de séminaires inter académiques. La présente rencontre est le troisième séminaire national. Cette continuité de l'action pendant les trois dernières années montre combien l'enseignement des langues et la rénovation de cet enseignement dans les établissements est une priorité pour la direction générale de l'enseignement scolaire. Ce domaine est ainsi un des rares à bénéficier d'une si grande continuité dans l'action de formation des personnels d'encadrement et des personnels d'enseignement.

Les divers groupes qui se réuniront aujourd'hui vont pouvoir examiner et partager ce qui fait l'essentiel de la mise en œuvre de ce plan, c'est-à-dire sa réalisation dans les écoles, dans les collèges et dans les lycées. En effet, avoir des textes de références clairs et précis ne servirait à rien si ces textes ne trouvaient pas un écho auprès des élèves. L'objectif majeur doit être d'améliorer tant l'intérêt que les capacités et compétences des élèves, dans les différentes langues enseignées.

Je vous remercie donc d'être venus participer à ces deux jours. Je remercie également tous ceux qui ont contribué à leur préparation, dans un travail collectif. Je suis heureux de céder la parole à monsieur le Doyen, pour entrer davantage encore dans le vif du sujet.

François Monnanteuil

Mes chers collègues, je commencerai pour ma part par remercier la DGESCO pour la continuité de l'effort qui vient d'être souligné

Le plan de rénovation suppose la continuité. La continuité n'est possible qu'avec l'engagement de notre institution scolaire, de notre ministère et, donc, de la DGESCO, en faveur de la rénovation des langues.

Cet engagement est avant tout financier. Nous aborderons à nouveau cet aspect lors de la présentation du site *La Clé des langues*, initiative qui suppose un engagement financier de la DGESCO. Ce même engagement financier vous permet également d'être présents aujourd'hui.

Pour débiter ces deux journées de réflexion, nous essaierons de dégager le sens de cet engagement. Il s'inscrit tout d'abord dans une orientation européenne. Nous connaissons tous la stratégie de Lisbonne, décidée en mars 2000 au Conseil européen, laquelle a pour but de faire de la Communauté européenne une société de la connaissance.

L'un des axes de cette société de la connaissance, souligné en mars 2002 au Conseil européen de Barcelone, passe par une action de l'Union européenne en faveur de l'apprentissage des langues étrangères. L'Union européenne a ainsi fixé son propre plan d'action pour l'apprentissage des langues 2004-2006. Ce plan a incité à utiliser le cadre commun de référence développé par le Conseil de l'Europe pour organiser l'enseignement des langues dans les divers pays de l'Union.

Le plan de l'Union européenne a couvert la période 2004-2006 ; monsieur Roque a évoqué le décret du 22 août 2005. Ce simple rappel des dates permet de constater que, contrairement aux idées reçues, la France n'est pas nécessairement en retard dans tous les domaines. Le décret qui adosse l'enseignement des langues au CECRL s'insère effectivement dans une démarche européenne.

Cette démarche européenne trouvera un prolongement dans l'enquête sur les compétences linguistiques des jeunes européens prévue en 2010, en remplacement de l'indicateur européen de compétence linguistique. En principe, cette enquête sera réalisée pour au moins deux langues dans chaque État.

La nouvelle orientation européenne se manifeste aussi depuis le 1^{er} janvier 2007 par l'attribution à monsieur Urban, commissaire roumain, du portefeuille du multilinguisme. C'est la première fois que ce domaine fait l'objet d'un portefeuille entier confié à un commissaire européen. Le commissaire ne reste pas inactif et une conférence des ministres sur le multilinguisme est prévue pour janvier 2008.

J'ouvre une parenthèse pour signaler que vous entendez indifféremment les mots multilinguisme et plurilinguisme. En effet, la différence retenue par le Conseil de l'Europe et par l'Union européenne entre les deux concepts, à savoir ce qui relève d'une aire géographique et ce qui relève du répertoire linguistique d'un individu, n'étant pas la même, les deux termes sont tour à tour utilisés.

Par ailleurs, une communication pour définir une nouvelle stratégie sur le multilinguisme sera présentée le 26 septembre 2008. Cette date est celle de la journée européenne des langues et la présidence de l'Union européenne sera alors assurée par la France. La présentation de cette communication se fera donc à l'occasion d'une manifestation, organisée par notre pays, qui s'appellera sans doute « les états généraux du plurilinguisme ou du pluralisme linguistique ». L'expression « pluralisme linguistique » présente l'avantage de ne pas avoir à opérer de choix entre les concepts de plurilinguisme et de multilinguisme.

La France, représentée par le ministère des Affaires étrangères, le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale, organisera cette manifestation ainsi qu'une fête des langues. *A priori*, ce n'est, bien évidemment, pas l'inspection générale qui se chargera d'organiser la fête des langues.

La clôture de cette manifestation sera réalisée par le commissaire européen qui présentera la communication de la Commission pour définir la nouvelle stratégie sur le multilinguisme.

Mais l'Europe n'est pas la seule à s'intéresser au multilinguisme et vous pouvez consulter à ce titre les recommandations de l'UNESCO, en date du 7 octobre 2003, sur le multilinguisme.

L'attachement de notre ministère à la rénovation de l'enseignement des langues correspond donc à un mouvement général de l'Union européenne.

Il est nécessaire de s'interroger sur la signification de ce mouvement. Si quelqu'un a soutenu l'idée qu'une langue unique, je ne sais laquelle, s'imposerait en Europe, celle-ci n'a manifestement pas été retenue. L'insistance sur le multilinguisme démontre clairement que la conversion de tous les Etats de l'Union européenne à une langue qui dominerait, par exemple, la situation économique, n'est pas envisagée. Ce point est essentiel puisque c'est un élément de l'identité de chacun d'entre nous qui est ainsi préservé.

Le changement de notre système, mené dans la continuité, traduit son évolution dans les perspectives européennes que je viens de dégager. Cette évolution de notre système est aussi celle de notre société.

Il me semble que l'origine de cette évolution peut être trouvée dans le bilan de l'enquête sur l'évaluation des compétences en anglais des jeunes de 15-16 ans, publié dans une note de la direction de l'éducation permanente (DEP) en mars 2004. En effet, la France est arrivée dernière du peloton, parmi les sept pays examinés (quatre pays d'Europe du Nord : le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Suède et deux pays plus proches : les Pays-Bas et l'Espagne). Ce constat a été un choc. Au-delà des limites d'une telle enquête, les chiffres révèlent toutefois un dysfonctionnement. Il me semble que le plan de rénovation actuel a été une des conséquences de ce choc et le décret de 2005 semble avoir été adopté à la suite de la note de la DEP.

Cette réaction a été d'autant plus salutaire qu'elle ne s'est pas faite dans le drame, en accusant les professeurs d'anglais d'être incompetents. Il était évident que seule la place des langues dans notre société et dans notre système scolaire était en cause. L'angliciste que je suis remercie les collègues des autres langues qui n'ont pas tiré avantage de cette étude pour prétendre que, si l'observation avait porté sur d'autres langues, les résultats auraient été nettement meilleurs. Une telle réaction aurait pu être envisageable.

Le mouvement de rénovation engagé par notre société dans le système scolaire me semble aller dans trois directions différentes.

Enrichir le répertoire linguistique des élèves

L'allongement de la scolarité

L'enrichissement du répertoire linguistique passe, d'abord, par l'allongement de la scolarité. Un enseignement de langue en primaire a ainsi été rendu obligatoire depuis la rentrée 2002. Personne ne reviendra sur cette introduction.

Il y a là une des spécificités de notre enseignement des langues, dont nous nous réjouissons vivement. Le parcours linguistique d'un élève commence donc en primaire, se poursuit au collège puis au lycée. Les corps d'inspection de l'enseignement primaire et secondaire sont en conséquence appelés à travailler conjointement. Je ne suis pas certain que dans les programmes nationaux de pilotage qui se réunissent autour d'autres disciplines, la même synergie d'action se retrouve entre le groupe de l'inspection générale qui s'occupe de la discipline dans le secondaire et le groupe de l'enseignement primaire. Cette évolution, évoquée par Monsieur Roque, s'est faite au fil des trois PNP. La place des collègues qui interviennent dans le primaire, que ce soient les corps d'inspection ou les formateurs, devient de plus en plus conséquente.

Nous décelons là une appropriation de la continuité du parcours par l'ensemble de la « communauté éducative ». Ce point est essentiel, à la fois pour l'efficacité de l'apprentissage, mais aussi pour la perception qu'ont les élèves de notre enseignement.

L'étude de deux langues étrangères

La LV2 est devenue obligatoire en série S à la rentrée 2002. Deux langues étrangères sont également obligatoires en série STG depuis la dernière session, même si quelques cas marginaux de dispenses ont été prévus pour les élèves ayant fait une première d'adaptation. 80 % des bacheliers généraux et technologiques de la session 2007 ont passé des épreuves dans deux langues étrangères différentes pour obtenir leur baccalauréat.

Ce chiffre est considérable et je ne suis pas sûr que l'on en ait d'ores et déjà mesuré tous les effets, d'abord, parce que cela pourrait vouloir dire que l'élève se distingue dans le choix des langues en question, plutôt que dans le fait d'en étudier deux.

Par ailleurs, il sera nécessaire de s'interroger sur le nombre d'années d'étude des langues. Ce nombre dépend du moment où débute l'apprentissage de la deuxième langue. L'étude de la LV1 débute à l'école, celle de la LV2 au collège, en quatrième ou parfois en cinquième ou même en sixième. Ce point reste à éclaircir. Ce n'est un secret pour personne que le groupe des langues de l'inspection générale a choisi d'étudier cette question du moment du début d'une langue au collège dans les semaines ou les mois à venir, afin de clarifier les choses. Quoiqu'il en soit, 80 % des bacheliers ont étudié deux langues étrangères pendant au moins cinq ans. Seuls les élèves ayant passé une épreuve obligatoire de seconde langue sont pris en compte dans ce chiffre de 80 % et ceux qui ont choisi de passer une épreuve facultative n'apparaissent donc pas dans ces données.

Il faudra réfléchir à ce que cela signifie en termes d'apprentissage. Le rapprochement entre les langues en tant que langues vient instantanément à l'esprit mais n'est pas nécessairement le plus fécond. En effet, l'intercompréhension de certaines langues est souvent évoquée, mais j'ai le sentiment que les travaux en la matière stagnent depuis qu'ils ont été mis en avant.

En revanche, les objectifs des programmes, les perspectives d'action et les stratégies pédagogiques utilisées sont communs aux enseignements. À ce titre, les professeurs des deux langues auraient peut-être intérêt à démontrer clairement aux élèves que ces objectifs et ces stratégies sont effectivement communs aux deux langues qu'ils étudient.

D'un autre point de vue, débiter un deuxième apprentissage, après avoir plus ou moins réussi le premier, offre l'opportunité unique de recommencer à zéro quelque chose, en ayant conscience des écueils à éviter.

Enfin, l'apprentissage de deux langues permet l'ouverture à deux aires culturelles différentes et, à ce titre, deux efforts intellectuels de décentration sont naturellement un enrichissement.

Je m'attarde sur cette question parce que la réflexion sur l'enquête européenne sur les compétences linguistiques prévue pour 2010, que j'ai évoquée, a mis en relief le fait que la France est quasiment le seul pays à exposer aussi longtemps toute une classe d'âge à l'apprentissage de deux langues étrangères. Je vous invite à consulter les brochures Euridis du service des statistiques de l'Union européenne. Si vous êtes attentifs aux données de la carte représentant les pays qui exposent les élèves à l'apprentissage de deux langues étrangères, vous constaterez qu'il suffit que les élèves étudient deux langues étrangères pendant un an pour que la couleur de la carte change. En France, au moins 80 % des bacheliers généraux et technologiques ont étudié deux langues étrangères, pendant au moins 5 ans. Cette donnée importante doit être diffusée parce qu'elle révèle un choix manifeste en faveur du plurilinguisme.

Le premier sens qui doit être donné à ce plan de rénovation est donc de chercher à enrichir le répertoire linguistique des élèves.

Centrer les efforts sur la communication

La deuxième orientation me semble tournée vers la communication, au sens le plus fort du terme. Cela reprend la perspective actionnelle contenue dans les programmes s'appuyant sur le CECRL.

Comme je l'ai rappelé en introduction, l'une des premières réunions qui s'est tenue en ces lieux à l'initiative de la DGESCO concernait les contenus culturels et l'enseignement scolaire des langues.

Cette rencontre a permis de constater qu'il n'y avait pas opposition entre communication et contenus culturels. Toute communication suppose à un certain moment de connaître les références culturelles de son interlocuteur. Mais le mot « communication » a pris dans l'opinion publique ou dans le langage courant une connotation parfois péjorative. Ainsi, un homme politique qui fait de la communication traite du superficiel ou tente de manipuler. Une telle acception de la communication occulte la rencontre entre deux individus et, éventuellement, deux cultures, deux pays. Cette rencontre est pourtant forte, riche, profonde et non une simple stratégie de manipulation.

J'entends donc la communication au sens le plus fort du terme. Les programmes de lycée et de collège insistent sur ce point. La comparaison des pratiques scolaires dans les diverses langues dans les programmes de collèges met en avant une réflexion sur la culture des deux pays, au-delà de l'utilisation d'un vocabulaire immédiat et quotidien.

Le même effort apparaîtra dans la rénovation des programmes de langues vivantes de la voie professionnelle. Nous aurons ainsi une continuité associant toutes les activités langagières, dans une perspective de communication, au sens le plus riche du terme.

Je fais référence à toutes les activités langagières car il ne faut pas oublier à cet égard l'introduction de l'oral. Cette introduction est passée presque inaperçue, ce dont il faut se réjouir puisque cela prouve qu'elle s'est faite sans incidents. Rappelez-vous que l'an dernier tous les élèves de série STG ont passé deux épreuves d'expression orale, une pour chacune des deux langues qu'ils étudiaient. L'évaluation orale s'attache à l'expression en interaction et en continu. Les séries STG représentent un effectif de plus de 80 000 élèves. Pourtant, l'opinion publique n'en a pas véritablement entendu parler. Il faut y voir un très bon signe, dans la mesure où cela signifie que l'opération s'est bien déroulée.

Nous devons remercier tous ceux qui y ont contribué, à commencer par le bureau des lycées de la DGESCO, aidé par l'expertise du groupe des langues de l'inspection générale. Je le souligne d'autant plus que c'est Daniel Charbonnier qui a conduit les travaux ayant permis de faire en sorte que cela se passe le mieux possible. Ont également participé tous les corps d'inspection territoriaux qui ont développé les actions de formation et d'accompagnement nécessaires pour que cette réforme importante puisse se faire.

En dépit de circonstances qui auraient pu être troublées, puisqu'au printemps 2007 l'école n'était pas la seule à intéresser l'opinion publique, ces évaluations orales se sont bien déroulées. Il faut se féliciter de ce succès qui montre que l'ensemble de l'opinion publique, les élèves, leurs parents sont davantage prêts à accepter un effort en faveur de l'oral et pour les langues vivantes, que nous n'aurions tendance à le penser. Cette réussite signifie également que les professeurs sont peut-être plus prêts à accepter cette forme d'évaluation, appelée « contrôle en cours de formation ».

L'appellation est vaste et peut désigner l'application d'une procédure très normée, comme c'est le cas en BTS ou dans certaines voies de l'enseignement professionnel. Pour ce qui nous concerne ici, le « contrôle en cours de formation » est perçu comme une épreuve ponctuelle à un moment de l'année, organisée au sein de l'établissement. Cette organisation ne va pas sans difficultés mais les évaluations se sont faites et n'ont pas été remises en cause. L'oral trouve donc sa place dans cette recherche d'un enseignement des langues qui soit orienté vers la communication. Tous les acteurs du système sont disposés à l'accepter et à le mettre en place.

Notons que cette évaluation de l'oral a pu s'appuyer, à ma connaissance, de manière inédite, sur la grille d'évaluation publiée en même temps que le texte qui définissait l'épreuve. Cette grille était commune à toutes les langues vivantes. Là encore, il est possible de noter que les élèves ont la possibilité de développer des stratégies d'apprentissage similaires pour deux langues étrangères différentes.

Cette année, nous aurons l'occasion d'évaluer la compréhension de l'oral de 80 000 élèves pour la première langue étrangère. Par rapport aux expérimentations plus limitées qui ont eu lieu l'an dernier, l'effort sollicité par toutes les langues passe par l'harmonisation, par exemple de la

présentation des documents ou du tintement de clochette entre la première et la deuxième écoute. Ces questions peuvent paraître anodines mais témoignent de la volonté forte de présenter les langues vivantes comme une seule discipline et de montrer la synergie, mais peut-être aussi l'homothétie entre les apprentissages des deux langues par un si grand nombre d'élèves durant tant d'années.

J'ai souligné l'absence d'opposition entre la communication et les références culturelles. La communication suppose toujours un contenu. Là encore, nous ne sommes pas seuls à insister sur ce point. Il y a deux ans, François Perret, doyen de l'inspection générale avait organisé une réunion avec un certain nombre de DRH de grandes et moyennes entreprises sur l'employabilité à l'horizon 2015. Au cours de cette réunion, sans que le représentant du groupe des langues n'ait eu à se manifester, les DRH présents ont tous affirmé que l'un des critères de l'employabilité à l'horizon 2015 serait la connaissance des langues étrangères, dans la perspective d'une intelligence des références culturelles de l'autre. Ils ont insisté sur les langues au pluriel et n'ont même pas mentionné une langue plus que les autres. Là encore, il me semble que les esprits sont plus ouverts pour aller dans le sens que nous souhaitons que nous n'aurions parfois tendance à l'imaginer.

La communication supposant des contenus, ceux-ci n'apparaissent pas qu'au cours de langue vivante. C'est le sens de l'apprentissage des disciplines non linguistiques dans les sections européennes. Nos collègues du groupe de physique chimie avaient choisi d'étudier l'an dernier l'apprentissage de leur matière dans les sections européennes. Je ne vais pas anticiper sur la publication de leur rapport qui est en cours de mise en ligne, mais ils nous ont confirmé avoir perçu eux aussi que l'apprentissage de la physique chimie en allemand modifiait l'image qu'ils se faisaient de la matière. Autrement dit, eux qui sont particulièrement sensibles au contenu de ce qui se dit, constatent et se réjouissent de l'effet de décentration intellectuelle que représente le fait d'aborder une matière dans une autre langue que celle pratiquée habituellement.

De ce point de vue, il n'y a pas à distinguer ou à opposer l'apprentissage d'une langue et l'apprentissage d'une discipline non linguistique en langue étrangère. Il y a au contraire continuité entre les deux aspects. Il existe des contenus culturels spécifiques à l'apprentissage d'une langue, ceux qui nous sautent aux yeux, ceux qui sont les plus utiles à la compréhension des pays dont nous apprenons la langue, mais les contenus culturels peuvent aussi être liés à la discipline dans laquelle l'élève s'exprime en langue étrangère. Chacun l'imagine pour l'histoire géographie, nos collègues de physique chimie le confirment. Par ailleurs, j'ai entendu notre collègue de SVT constater, dans une réunion sur la section européenne, qu'à force de voir des cours de SVT en anglais il en venait à être moins réticent à l'anthropomorphisme qu'il ne l'était au départ. Je vous rappelle, à ce titre, que l'anthropomorphisme est admis par les sciences du vivant en anglais alors que la science française le condamne violemment.

Au fond, la science est universelle mais elle s'exprime à travers des langues. Les différences d'une langue à l'autre témoignent du fait qu'une langue est un élément de construction et de représentation du monde. L'effort de décentration auquel les élèves sont exposés, dont ils prennent l'habitude, permet de développer une capacité de communication, au sens le plus riche du terme.

Prendre acte de la place des langues dans l'environnement où vivent les élèves

La maîtrise du niveau A2

Commençons par l'action la plus simple à mettre en œuvre : la maîtrise du niveau A2, qui fait partie des exigences du socle commun de connaissances et de compétences. Les langues constituent, à elles seules, un pilier du socle. Toutefois, vous avez pris acte du fait qu'il a été décidé de mettre en place, dès cette année, cette exigence du niveau A2. Ainsi, il y aura, d'une part, la validation du niveau A2 dans le socle et, d'autre part, comme précédemment, la prise en compte des notes habituelles en langues pour les notes du contrôle continu.

L'important est de voir que, même si la mise en pratique ne se fera pas sans quelques difficultés, il y a eu la volonté forte de faire en sorte que le niveau A2 du socle soit validé dès la première année. En d'autres termes, la société attend du système scolaire qu'il permette à l'élève de comprendre une langue étrangère et de s'exprimer dans cette langue au moins au niveau A2.

Cette exigence concerne tous les élèves. Nous prenons conscience du chemin parcouru par rapport aux intentions généreuses de Monsieur Honorat que j'ai eu l'occasion de rappeler. Il s'agissait de favoriser les échanges entre élites. À l'inverse, le niveau A2 du socle s'adresse à tous les élèves. Cela ne rendra peut-être pas la chose facile. Mais cette exigence montre que notre société attend une maîtrise des langues étrangères par chacun parce que tout individu est concerné par la présence des langues autour de lui.

Le développement de la baladodiffusion

Cet environnement linguistique apparaît dans toutes sortes de supports numériques, dont les élèves sont familiers. Le projet SCHENE, le schéma d'édition numérique pour l'enseignement, joue sur la présence des langues dans l'environnement immédiat des élèves. À ce titre, les efforts faits dans diverses académies en faveur de la baladodiffusion sont parlants. La baladodiffusion permet aux élèves d'être exposés aux langues étrangères à tout moment : dans le car de ramassage scolaire aussi bien que dans le cours de langue.

Toutes les conséquences n'ont pas encore été tirées de cette perspective. Il me semble que cette présence de la langue étrangère sous une forme numérique la rend facilement accessible. Les problèmes de droits se posent lorsqu'il y a utilisation collective mais beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'utilisation individuelle. Il est possible de charger de nombreux podcasts sur divers sites de radios, facilement accessibles sur Internet, dans toutes les langues. Il y a là un changement profond par rapport à la situation où seul l'enseignant de langue étrangère représentait le « bipède authentique ».

Cela supposera une articulation entre les occasions que les élèves ont d'être exposés à une langue étrangère et l'apprentissage scolaire. Il faudra éviter que le professeur veuille tout contrôler, y compris les documents que les élèves auraient pu télécharger sur leurs appareils. Dans le même temps, il faudra favoriser le lien entre ces occasions de rencontre libre avec la langue et l'apprentissage scolaire.

Là encore les efforts des académies, dont vous êtes peut-être les uns et les autres parties prenantes, en faveur de la baladodiffusion traduisent bien la prise en compte du multilinguisme de l'univers dans lequel les élèves vivront.

La formation des professeurs à l'étranger

La multiplication des possibilités de formation des professeurs à l'étranger va dans le même sens. Le cahier des charges pour la formation des maîtres pour les IUFM fait explicitement mention de stages à l'étranger. Ceux-ci sont obligatoires pour les futurs enseignants de langue mais cette possibilité est également prévue pour tous les futurs enseignants. J'ai conscience du fait que les enseignants de langue peuvent avoir quelques réticences face à cette possibilité offerte aux enseignants des autres disciplines, les montants ainsi engagés limitant d'autant le budget de leurs propres séjours à l'étranger. Mais il s'agit là de prendre en compte la présence des langues dans l'univers quotidien de chacun d'entre nous et donc, en définitive, de chaque enseignant.

Des programmes avec l'Allemagne existaient déjà ; depuis l'an dernier des professeurs d'histoire destinés à enseigner leur discipline en DNL sont partis aux Etats-Unis et le dispositif sera étendu à d'autres disciplines de DNL l'an prochain. En retour, de futurs professeurs américains sont venus en France dans les divers IUFM. Le programme de formation croisée des professeurs des écoles entre la France et l'Angleterre s'est traduit par le cadre commun d'objectifs, qui est un outil d'évaluation commun. Au temps de la splendeur du système scolaire sous la troisième République, personne n'aurait sans doute imaginé que les professeurs des écoles iraient se former quelques semaines Outre Manche et que l'on accueillerait des professeurs britanniques en France. Ces échanges rendent donc compte de la place du multilinguisme dans l'univers quotidien.

La place des certifications en langues

Selon moi, elles s'analysent de la même façon. La certification, qui concernait uniquement l'allemand jusqu'à présent, va concerner l'anglais et l'espagnol à compter de cette année. Les accords internationaux avec l'Italie et, plus récemment le Portugal, mentionnent également l'élaboration de certifications.

La certification permet de faire reconnaître le niveau de maîtrise des compétences atteint par un élève par un organisme de l'un des pays dont il apprend la langue. Le but n'est pas de se substituer aux examens et aux évaluations de notre système. Il s'agit simplement d'offrir la possibilité à ceux qui ont consenti des efforts en langue de voir ces efforts reconnus. En effet, le fait de recourir à un organisme du pays dont l'élève apprend la langue ajoute une caution supplémentaire à la validation de son apprentissage.

Des organismes français, tel que le CIEP, auraient parfaitement pu concevoir des tests français. Par conséquent, s'il était simplement agi de trouver des tests d'évaluation pour le niveau B1 ou A2, il était possible de le faire en « franco-français ».

Mais, en l'occurrence, l'objectif est de montrer à certains élèves que le niveau qu'ils ont atteint est reconnu par le pays dont ils apprennent la langue. Cette reconnaissance des efforts accomplis par les élèves et de la qualité de l'enseignement qu'ils ont reçu traduit aussi la prise en compte de l'environnement international et multilingue dans lequel ils vivront.

La certification ne concerne pas l'intégralité des élèves. En anglais et en espagnol, le dispositif s'adressera aux élèves des sections européennes de seconde. Ces élèves ayant suivi un enseignement renforcé de langues en quatrième et en troisième ont nécessairement fait un effort supplémentaire en langues.

L'institution leur offre, dans tous les sens du terme, la possibilité de faire reconnaître leur niveau dans des conditions qui montrent l'ouverture internationale de notre société. Elle la leur « offre » dans la mesure où la certification est gratuite. Mais, bien entendu, rien n'est gratuit. Il y a donc aussi un engagement financier important pour chacune des langues concernées.

Le fait que notre institution ait imaginé ce système de certification démontre une volonté de faire en sorte que la formation en langue débouche sur un positionnement des élèves dans un monde multilingue. Il n'est pas question de renoncer à nos procédures d'évaluation nationales, puisque la certification intervient à un moment où il n'y a pas d'évaluation.

L'exigence du niveau A2 au socle, le développement des supports numériques pédagogiques comportant des langues étrangères, la multiplication des possibilités de formation des professeurs à l'étranger en formation initiale et continue et les certifications sont autant d'éléments, apparemment disparates, avec des acteurs différents, qui traduisent la volonté de notre système et donc de notre société d'amener les élèves à se situer dans un environnement multilingue.

Un système scolaire rend compte de la façon dont une société construit sa pérennité. Les contenus qu'une société choisit d'enseigner et d'exiger des élèves sont les conditions qui lui paraissent nécessaires pour continuer de vivre ensemble. Or tous les éléments que j'ai évoqués traduisent bien le fait que notre société se conçoit dans un monde multilingue.

De ce point de vue, deux des thèmes retenus pour ces journées : le débat citoyen et les échanges internationaux, ne font pas seulement référence à l'amélioration d'un niveau de compétence dans les activités langagières. Ils renvoient à la place d'un individu dans un monde multilingue et donc à des caractéristiques du monde dans lequel les élèves vont vivre : travailler, s'informer, se cultiver, se distraire. En somme, le monde dans lequel les élèves vont exercer tous les talents qui leur sont propres est défini comme un monde multilingue par l'institution scolaire dans laquelle ils évoluent. Ce n'était certainement pas le cas il y a quelques dizaines d'années.

Dans ce monde, l'identité de chacun se définit en partie par le répertoire des langues qu'il est à même de maîtriser. Nous devons ainsi prendre conscience de l'enjeu, au-delà des dispositifs techniques dont nous parlons et qui ont pour but d'améliorer la maîtrise des langues étudiées par les

élèves. C'est le propre de chaque spécialité de faire en sorte que les élèves maîtrisent mieux la discipline. Le deuxième enjeu pour nous est de faire en sorte que l'enseignement des langues offre la contribution la plus riche et la plus pertinente à la formation intellectuelle et humaine des citoyens du XXI^e siècle. Le citoyen du XXI^e siècle est citoyen dans un monde multilingue où les occasions d'échanges avec d'autres langues seront constantes, quels que soient l'emploi, le niveau social ou la réussite scolaire. Au fond, au-delà de la meilleure maîtrise des langues, nous devons nous rassembler et orienter notre action autour de la contribution des langues à l'humanisme du XXI^e siècle. Je vous remercie.

Nouvelles modalités de l'enseignement des langues à l'école élémentaire

Pascal Jardin, inspecteur général de l'Éducation nationale

Mesdames, messieurs, chers collègues,

Représentant le premier degré autour de l'inspection générale, je voudrais d'abord retracer très rapidement l'évolution historique qui a amené à l'introduction des langues vivantes dans l'enseignement de l'école élémentaire.

Ce chemin a été assez long puisque la question a été évoquée pour la première fois dans le rapport Girard en 1974. Ce rapport pointait un certain nombre de difficultés pour introduire un tel enseignement à l'école élémentaire et préconisait une expérimentation nationale. Mais les choses en restèrent là.

Il me semble qu'il y a eu à la fin des années 1960, une expérimentation dans l'académie de Bordeaux, sous l'égide de Madame Delaunay, mais dont les historiens perdent un peu la trace. En tous les cas, cette initiative n'a pas eu beaucoup d'échos.

Il faudra donc attendre 1989 pour que l'initiation aux langues vivantes (ILV) soit mise en place. L'expérimentation sera généralisée en 1991. Jusqu'en 1995, la perspective restait celle d'un apprentissage dans le cadre d'une initiation.

Ce n'est qu'en 1998 que cette notion d'initiation aux langues vivantes va cohabiter avec un enseignement d'initiation aux langues vivantes étrangères. Cet oxymore marque une étape : tout en restant dans l'initiation, on bascule déjà dans l'enseignement. Par conséquent, cette période transitoire permet de se diriger vers une structuration plus marquée de l'enseignement des langues en tant que champ disciplinaire de l'école élémentaire.

Cette structuration se réalisera de façon pleine et entière en 2002, lorsque l'enseignement des langues vivantes sera totalement intégré aux programmes.

L'enseignement des langues vivantes constitue désormais, ainsi que l'a rappelé Monsieur le doyen, le second des sept piliers du socle sur lequel repose l'ensemble de notre système éducatif. Cette insertion dans le socle montre l'importance acquise par ce domaine.

L'arrivée des langues vivantes à l'école élémentaire a donc nécessité un peu plus de trente ans. Les avancées que je viens d'évoquer sont dues à l'accélération de la construction européenne. Depuis le traité de Maastricht, tous les traités ont reconnu la nécessité de maintenir en Europe et dans le cadre de la construction européenne le multi/plurilinguisme. La meilleure preuve en est fournie par l'adoption du CECRL pour les langues vivantes.

J'ai brossé à grands traits l'évolution historique qui a mené au texte actuel sur l'enseignement des langues vivantes dans l'école élémentaire.

Je voudrais également signaler que, si cette introduction répondait aux nécessités de la construction européenne et de l'ouverture au monde, elle répondait aussi à une attente de l'opinion, fortement relayée par les médias. Mais, comme pour tous les sujets, les médias relaient cette question d'une manière qui leur est propre.

Par conséquent, l'idée d'une utopie d'un bilinguisme précoce commence à poindre ici et là. Une telle utopie peut être féconde car elle pousse au volontarisme politique et au désir de mettre en œuvre des actions. De ce point de vue, elle est donc positive, dans un premier temps. Mais il faudra

veiller à ce qu'une telle utopie ne soit pas utilisée par les médias pour instruire un nouveau procès contre l'école.

En effet, il ne se passe pas de semaine ou de jour sans que l'école ne soit accusée sur tel ou tel sujet. Parmi de multiples exemples, souvenez-vous de la canicule de 2003 où tant de nos anciens ont disparu, dans l'indifférence générale de ce bel été. À la rentrée toutefois, beaucoup de voix s'élevèrent pour expliquer que, si tant de personnes âgées étaient décédées dans l'indifférence, la faute en revenait à l'école, en particulier l'école élémentaire, qui n'avait pas transmis les valeurs qui auraient dû permettre de l'éviter.

Cette utopie ne sera pas réalisée, dans la mesure où elle est irréalisable et irréaliste. Nous devons donc nous garder de nous laisser entraîner par l'engouement médiatique. D'ici deux ans, des reportages seront réalisés dans la cour de nos écoles pour vérifier que nos élèves sont capables de prendre par téléphone la commande d'un Bavarois ou d'un Irlandais. Puisqu'ils n'y parviendront pas, les médias continueront de dire que tout l'argent investi l'a été en vain et que le système est définitivement arrivé au bout de sa course.

Le renoncement à cette utopie était déjà souligné par le rapport de l'inspection générale de février 2001, auquel je vous renvoie.

Cette utopie ne se réalisera pas car il est impossible de rendre un élève bilingue en 54 heures d'exposition à la langue dans le cycle 3, même avec l'arrivée des nouvelles technologies. Un individu qui n'est pas bilingue de naissance devra faire des efforts sa vie durant pour maîtriser parfaitement la langue. Ces efforts seront accompagnés de rigueur, de persévérance et d'une forte motivation.

Se développe parallèlement l'idée que plus on est jeune, mieux on apprend. Cela est vrai et a d'ailleurs justifié l'introduction des langues à l'école élémentaire. À une époque, cette introduction avait même été suggérée dès la maternelle. Mais cette idée n'est exacte qu'à la condition que l'enfant soit plongé dans un bain linguistique total, quotidien, affectif, sentimental etc. Toutes ces conditions ne peuvent se réaliser à l'école, au moins élémentaire, d'autant plus que l'horaire de l'école élémentaire va être réduit de trois heures, puisque le samedi matin sera chômé dans les écoles.

Le niveau A1 du CECRL constitue déjà un objectif ambitieux et qui sera difficile à atteindre. Effort, rigueur et constance seront, là encore, indispensables. De nombreuses difficultés émergent. L'enquête récente de la DGESCO met en exergue les difficultés qui peuvent se poser dans le premier degré pour mettre en œuvre les nouveaux dispositifs d'enseignement des langues. La mise en place des groupes de compétence dans les écoles à classe unique en offre une illustration. Même si les classes uniques tendent à disparaître, certaines subsistent néanmoins dans nos campagnes. Les décroissements en sont un autre exemple. La formation de nos maîtres reste parfois insuffisante, malgré l'habilitation qui se fait dans les IUFM. La couverture par les maîtres du premier degré de l'ensemble du cycle 3 reste donc quelquefois délicate. Ainsi, les difficultés sont indéniables.

C'est pourquoi les échanges qui auront lieu durant ces deux journées sur cette problématique doivent constituer une aide et un encouragement pour trouver ensemble des solutions. Des équipes ici ou là auront sans doute déjà imaginé des moyens pour pallier certaines difficultés. Il conviendra de faire connaître et de diffuser les solutions prometteuses ainsi développées.

Je voudrais me pencher très rapidement sur la caractéristique de l'enseignement du premier degré, à savoir la polyvalence. Je dirais que c'est un avantage paradoxal concernant l'enseignement des langues. En effet, il faut lire et relire les programmes du premier degré pour se rendre compte de la somme impressionnante de savoirs, de savoir-faire, de connaissances et de compétences qui est exigée d'un maître du premier degré. Je ne sais pas si les personnels qui ne sont pas du premier degré ont lu de manière attentive les documents d'accompagnement des autres programmes. Si vous les lisez, vous constaterez que tant sur un plan de connaissances pures que sur un plan didactique, les consignes sont loin d'être aisées à suivre.

Comme nous l'avons évoqué, de nouvelles disciplines se rajoutent tous les jours, au gré de telle ou telle crise sociétale, de tel ou tel emballement médiatique. De l'éducation au développement durable à l'histoire des arts, en passant par les premiers secours et la sécurité routière, qui est devenue obligatoire, la liste est longue. Les langues vivantes s'y ajoutent en étant désormais structurées comme un enseignement.

J'ai vu que Monsieur Nicolas Vanier avait été chargé d'une mission sur les moyens de préserver la calotte glaciaire, qui doivent impérativement être connus jusque dans la Creuse. Pourquoi un tel enseignement ne se ferait-il pas en anglais ou en allemand ? L'avantage de la polyvalence réside ici.

Dans un premier mouvement, nous serions tentés de donner raison aux maîtres que nous rencontrons et qui font état de l'impossibilité de tout faire et qui craignent que leur barque ne finisse par couler, à force d'être chargée. Je suis tenté de dire que, paradoxalement, cette polyvalence qui menace de les noyer constitue aussi leur planche de salut. Seule la polyvalence garantira la qualité et l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes. Les maîtres, comme les instructions et les programmes le préconisent, doivent en effet s'appuyer sur les autres disciplines et jeter des ponts entre elles.

Le plus grand intérêt de la polyvalence est de faire du maître du premier degré une équipe à lui tout seul. Cela permet, si le maître est doué, ce que tous les maîtres ou presque sont, de donner du sens aux apprentissages en faisant en sorte que les contenus des disciplines s'éclairent les uns les autres et se répondent. Ainsi, pendant une leçon d'éducation physique, il est possible de faire des mathématiques ou de corriger une attitude. Les résultats pourront être utilisés pour débloquent éventuellement un élève qui n'est pas en situation de réussite sur des apprentissages purement scolaires. Pour y parvenir, il est nécessaire que ce soit le maître qui intervienne et non un intervenant extérieur ou le joueur de rugby de l'équipe municipale.

Le travail en équipe est assurément difficile dans le second degré, par exemple pour mettre en place la transversalité de la langue en expliquant aux professeurs de mathématiques ou d'histoire qu'ils vont aussi faire un peu de français en cours. Chaque enseignant renvoie à son propre programme et à la nécessité de le tenir en prévision de la venue de l'inspecteur. La transversalité est donc excessivement difficile à développer durablement dans le second degré. Au contraire, dans l'école élémentaire, le travail en équipe est naturel puisque le maître, je le répète, est une équipe à lui tout seul.

Par conséquent, au-delà de l'heure et demie de langue réglementaire, telle qu'elle est définie dans les programmes, le maître peut faire des langues vivantes étrangères par petites touches, à travers l'histoire, l'éducation civique, la géographie, les arts, la musique ou les mathématiques. Le maître le notera dans son cahier-journal. En effet, ce cahier-journal, qui doit être vérifié par l'inspecteur de l'Éducation nationale à chaque visite, permet de noter la leçon faite, les objectifs poursuivis, de suivre la continuité des enseignements etc. Nous pouvons donc préconiser que, même pendant une leçon d'histoire, le maître puisse noter dans une petite colonne de son cahier-journal qu'il a profité du thème étudié pour faire un peu de grammaire ou un peu de langue en donnant quelques notions ou en rappelant ce qui a été vu dans la leçon de langue proprement dite. Voilà la conception de la polyvalence du maître du premier degré. Une telle pratique permet au maître de dessiner un beau tableau d'ensemble.

Je voudrais insister également sur la nécessité pour le maître de suivre une méthode, et ce d'autant plus que ses connaissances seront moins assurées dans la discipline. Nous devons prôner l'idée de livres dans le premier degré pour toutes les disciplines, mais en particulier pour les langues vivantes. En effet, le développement des photocopies doit être enrayé car les enfants n'écrivent plus ou écrivent moins. Pour y parvenir, il convient de prôner l'adoption d'une méthode. Les éditeurs proposent à ce titre des choses intéressantes.

Pour conclure, je reviendrai sur le rôle des inspecteurs, des corps d'inspection et notamment des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) chargés de l'inspection du premier degré.

Vous avez signalé, Monsieur le doyen, que c'était une des première fois qu'un travail en commun tel que celui qui nous rassemble aujourd'hui était mené pour une discipline. Nous ne pouvons que le regretter pour les autres disciplines, au vu notamment de la difficulté pour opérer la liaison des contenus CM2/6^e. À ce titre, seule existe la traditionnelle réunion d'harmonisation.

Notre rencontre est donc une excellente chose. Pour assurer la continuité entre la fin du cycle 3 et la sixième, les IEN de circonscriptions et les inspecteurs pédagogiques régionaux de langue devront travailler ensemble. Ils réuniront leurs troupes afin que les uns soient informés des attentes de leurs collègues du collège et que les autres se rendent effectivement compte de ce qui a déjà été abordé. Des documents doivent donc être élaborés en commun et circuler. Le rôle des IEN est alors très net.

Ce rôle a déjà été souligné par le rapport de suivi de l'inspection générale de l'enseignement des langues de juin 2002, coordonné par madame Scoffoni. Trop peu d'inspections dans le premier degré prennent les langues pour objet d'observation. Cela peut s'expliquer par le fait que souvent l'inspecteur lui-même n'est pas linguiste émérite et ne se sent par conséquent pas suffisamment à l'aise dans ce domaine. Néanmoins, les pratiques doivent changer et évoluer.

Il revient également aux inspecteurs de diffuser auprès des équipes éducatives des écoles cette théorie de l'écho des disciplines les unes par rapport aux autres. Ils doivent, en outre, veiller à la cohérence des programmations et des progressions et imposer que les élèves écrivent sur de vrais cahiers. Ils doivent ainsi lutter avec détermination contre la photocopie, cette algue verte de la pédagogie qui ruine véritablement notre enseignement. Je trouve qu'ils sont encore trop peu engagés dans cette guerre. J'ai pu observer, à travers la France entière, que dans les cahiers des écoliers, les cours de langues ne sont que des photocopies collées, avec des trous à remplir, des éléments à souligner ou à colorier. Ce n'est pas ainsi, ni dans les langues, ni dans les autres disciplines, que la structuration des savoirs sera possible. J'insiste donc sur la nécessité de veiller au maintien de l'écrit.

Si l'accord est trouvé sur l'idée d'une transversalité des apprentissages de langues, l'une des conditions de la réussite est que le maître l'assure lui-même et non pas un intervenant extérieur. Les interventions extérieures ponctuelles ou même un peu plus longues, de type assistant de langue, ne doivent pas occulter la présence du maître. Le projet pédagogique n'appartient qu'au maître, ou à l'équipe telle qu'elle a été décidée en conseil des maîtres. La substitution au maître est donc impossible. C'est à cette condition que la polyvalence fonctionne et est utilisée à plein. Là encore, ce sont les inspecteurs qui doivent y veiller.

Dans ce domaine comme dans les autres, c'est à l'enseignant de garder la maîtrise des enseignements et il revient au corps d'inspection d'y veiller. À partir de là, il sera possible, avec de la rigueur et un travail d'équipe, d'atteindre l'objectif d'acquisition du niveau A1 du CECRL. Ce défi n'est pas gagné d'avance et nécessitera l'implication de chacun d'entre nous.

Je vous remercie.

Échanges avec la salle

François Monnanteuil

Nous pouvons demander s'il y a une ou deux questions par rapport à ce qui vient d'être dit. La première est toujours la plus difficile.

De la salle

Je voulais poser une question très précise sur la certification en anglais. Les élèves de sections internationales auront-ils également cette possibilité dès 2008 ou le projet est-il toujours en cours de réflexion ?

François Monnanteuil

Non. Il a été question des élèves de sections européennes. L'idée est de distinguer les efforts consentis par les élèves « standards ». Les élèves des sections internationales sont perçus comme ayant déjà une raison particulière d'être familiers de la langue qu'ils utilisent. Si l'obligation d'avoir un certain nombre d'élèves de nationalité étrangère a été supprimée, nous savons bien qu'*a priori*, en sections internationales, nous avons affaire à des élèves qui ont une certaine familiarité, *via* la famille ou le lieu où ils ont vécu, avec la langue qu'ils pratiquent.

Or, l'objectif de la certification n'est pas de dresser un état de la compétence des élèves de notre système, à un moment donné. Il s'agit de montrer qu'à l'intérieur de notre système et grâce à notre système, un certain nombre d'élèves arrive à un niveau de maîtrise reconnu par le pays dont ces élèves ont appris la langue.

J'ai souvent comparé les niveaux du CECRL aux flocons, au chamois, aux fléchettes des sports d'hiver, qui ont réussi à convaincre la France entière qu'elle pouvait faire du ski à raison d'une semaine par an au mois de février. La certification est donc une sorte de chamois d'or qui est proposé aux élèves des sections européennes qui ont fait un effort particulier. Nous espérons fortement que ce dispositif convainque la France qu'elle peut apprendre des langues étrangères à l'intérieur du système scolaire. Il y a une attente réelle en ce sens. Si nous voulons éviter les dérives médiatiques dont il a été question, avec le spectre du bilinguisme, qui est illusoire dans un pays qui n'est pas fondamentalement multilingue. Nous devons trouver le moyen d'obtenir néanmoins des résultats. C'est ainsi que nous pourrions lutter contre le fantasme du bilinguisme et le discours misérabiliste quant à l'apprentissage des langues qui alimentent facilement la presse l'un et l'autre.

De la salle

Ma question s'adresse à monsieur Jardin. Je souhaiterais connaître la place faite à l'oral à l'école primaire, puisque vous ne l'avez pas évoquée.

Pascal Jardin

L'oral occupe une place très importante à l'école primaire et pas seulement pour les langues vivantes. Cette place est soulignée dès l'école maternelle, à partir notamment de la grande section.

Un temps est par ailleurs prévu dans les horaires mêmes de l'école primaire pour le débat argumenté. Il est fortement préconisé dans toutes les disciplines que les élèves puissent s'exprimer oralement, échanger.

Lorsque vous vous rendez dans des classes du premier degré, vous avez l'occasion d'assister à beaucoup d'échanges et d'interactivité entre les élèves eux-mêmes, quelle que soit la discipline. Les élèves font toujours des recherches à deux, à trois, à quatre, avec un rapporteur, un animateur etc. L'importance aujourd'hui donnée à l'oral dans les programmes est très forte et se retrouve par conséquent pour les langues étrangères.

Le niveau A1 fait lui-même appel à un certain nombre de compétences orales, certes limitées, en raison du niveau des élèves. Il n'empêche que la place de l'oral est essentielle.

Si l'oral est effectivement une compétence qu'il faut développer, l'enfant apprend aussi à parler en écrivant. En effet, l'emploi du langage parlé que l'on mobilise à la maison, dans la rue, avec ses

copains ou sa famille est une chose, mais l'emploi d'un autre niveau de langue passe par la médiation de l'écrit. De même, la structuration d'une pensée, d'un savoir correspond à la pratique écrite.

J'ai eu l'occasion de constater que les enfants n'écrivent pas ou peu, à l'école comme dans le second degré, de sorte que des règles aussi fondamentales que les règles de l'accord du verbe et du sujet ou de pluriels ne sont pas automatisées. Il est donc fondamental d'écrire, dans les langues vivantes comme dans toute discipline.

Je répète que la photocopie est une algue verte de la pédagogie contre laquelle vous ne luttez pas suffisamment. Les rapports d'inspection que j'ai pu examiner ne font jamais état de ce problème lié aux photocopies. Il n'en va pas autrement s'agissant des rapports d'inspection du second degré. J'ai pourtant eu en mains des cahiers de collèges. J'insiste auprès des IEN : quand ils sont passés dans une école, la photocopieuse doit être en panne !

Je ne sais pas si j'ai répondu à votre question.

De la salle

J'aurais voulu poser une question sur les épreuves de compréhension orale en STG. Nous avons expérimenté le dispositif l'année dernière pour les LV1 et les LV2. Cette expérimentation a disparu cette année pour les LV2. Je voudrais donc savoir si cette situation ne concerne que l'expérimentation et si le dispositif sera ensuite effectivement applicable aux LV1 et LV2.

François Monnanteuil

La question de la compréhension de l'oral me semble caractéristique de la différence de point de vue entre les spécialistes de langues et le grand public, c'est-à-dire que la société attend que les élèves parlent. Elle pense qu'ils ne le feront que s'ils s'expriment à l'oral et ne voit donc pas le rapport avec l'écrit ou avec la compréhension de l'oral.

Les deux innovations de la série STG dans le texte initial étaient effectivement l'évaluation de l'expression et l'évaluation de la compréhension. Cette dernière semblait la plus facile à mettre en œuvre par rapport aux activités des élèves. Pourtant, ce n'est pas elle qui a été prévue en premier car l'attente immédiate était celle de l'expression. Nous nous félicitons du fait que cette évaluation ait été possible. Je pense qu'elle a fait prendre conscience à un certain nombre d'élèves, de parents et de professeurs, que les élèves pouvaient s'exprimer notamment par l'expression en continu.

Mais la compréhension reste fondamentale car arrive un moment où l'élève ne peut progresser en expression dans une conversation que s'il comprend préalablement ce que dit son interlocuteur. Ce qui gêne le plus souvent dans une discussion avec un « locuteur natif », c'est la compréhension imparfaite de ce qu'il dit. Il est en effet impossible de rebondir sur un point mal compris.

En outre, une fois que l'élève sera sorti du système scolaire, il devra continuer à s'entretenir. Or tout le monde n'a pas l'occasion de pratiquer une langue étrangère tous les matins. En revanche, chacun peut avoir l'occasion d'écouter ou de lire une langue étrangère. La compréhension apparaît donc comme fondamentale dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Au demeurant, ce dernier est devenu tellement à la mode que certains oublieraient presque qu'il y a tout de même un apprentissage scolaire au départ. Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la capacité de compréhension est décisive.

Nous pouvons donc signaler les obstacles à la mise en place de l'évaluation de la compréhension. Tout d'abord, l'appétence pour cette évaluation n'est pas très prononcée chez les personnes qui ne sont pas spécialistes de langues. Leur discours prend évidemment appui sur les difficultés techniques, sur les risques qu'il n'y ait une sirène qui ne passe dans la rue et perturbe l'évaluation, que sais-je encore.

À cela s'ajoute le fait que l'éventail des LV1 n'est pas exactement identique à celui des LV2. Il faut comprendre qu'une généralisation de la compréhension en LV2 nécessite la confection de protocoles dans un nombre très élevé de langues. Nos collègues qui s'occupent de langues moins enseignées que d'autres dans le système scolaire doivent déjà parfois trouver 25 sujets de

baccalauréats à eux tous seuls. Il faut 25 sujets de baccalauréat en danois, 25 sujets de baccalauréat en suédois, 25 sujets de baccalauréat en norvégien, etc. Or, c'est le même chargé de mission à l'inspection générale qui s'occupe des trois langues scandinaves. Demander en outre des protocoles de compréhension de l'oral devient terriblement compliqué.

Ainsi, il était légitime que, dans un premier temps, pour apporter la preuve qu'il est possible de mettre cette évaluation en œuvre à l'échelle de toute une série, nous nous concentrons sur la LV1 où l'éventail est moins grand. L'enjeu de l'expérimentation de cette année est de montrer qu'une évaluation de la compréhension de l'oral est réalisable pour 80 000 élèves, sans plonger pour autant les établissements dans de grandes difficultés.

Selon les dires de monsieur Marchais de la DGESCO, les stratégies retenues sont très différentes selon les établissements. Certains font passer l'évaluation à tous les élèves de STG au cours de la même demi-journée, d'autres ne le peuvent pas. Les différences dans les situations locales, s'agissant de l'équipement, de l'organisation et du nombre de classes, sont inévitables. Dans un premier temps, l'important est de démontrer que l'évaluation est possible ; il sera ensuite temps de l'ouvrir. Mettre en place cette évaluation pour toutes les langues vivantes possibles aurait tout de même comporté des risques élevés. C'est pour cela que le choix a été opéré de se concentrer sur la LV1 cette année, avec une perspective de généralisation.

Vous avez vu que l'évaluation se traduit par une note dans le livret scolaire. Historiquement c'est par ce même biais qu'ont été introduites les évaluations des compétences expérimentales au baccalauréat S. Une expérimentation ponctuelle a été menée sur une année ; puis une expérimentation généralisée se traduisant par une note sur le livret scolaire pendant deux ou trois ans . Enfin, l'évaluation est entrée dans le calcul de la note d'examen.

Nous devons espérer suivre un chemin identique. Pour cela, il importe que les expérimentations se déroulent correctement, sans donner l'impression que la marotte des professeurs de langues qui veulent à toute force que l'on évalue la compréhension met les établissements en difficulté. J'insiste donc à nouveau sur le manque d'appétence de l'opinion publique et des responsables d'établissement pour cette évaluation. Les obstacles ont été plus aisément franchis, toutes proportions gardées, s'agissant de donner aux élèves la possibilité de s'exprimer. Il nous appartient donc de montrer l'importance de la compréhension et la nécessité de son évaluation, pour faire en sorte que la généralisation à 80 000 élèves cette année se déroule dans des conditions optimales.

De la salle

Ma question concerne le primaire. Vous avez insisté sur l'importance de la présence du maître pendant l'enseignement des langues. Comment la réaliser si l'école propose plusieurs langues ? J'ai déjà observé des situations dans lesquelles une langue était proposée, pendant que le maître faisait autre chose avec les élèves parce que les cours des deux langues n'étaient pas concomitants. Comment peut-on avoir une continuité dans ces conditions ?

Pascal Jardin

Si j'ai bien compris votre question, il y a des élèves qui apprennent par exemple l'anglais, l'allemand et l'espagnol dans une même classe.

De la salle

Tout à fait.

Pascal Jardin

Je vous avais signalé qu'il y avait des difficultés...

La première remarque que m'évoque votre question, c'est le point de savoir s'il y a ensuite une continuité au collège. Le collège offre-t-il la possibilité d'une poursuite de l'enseignement des langues en question ?

De la salle

En l'occurrence, il s'agissait de deux langues. Oui, bien sûr, le collège offrait cette possibilité.

Pascal Jardin

Dans ce cas, nous devons certainement examiner la question de l'organisation.

Ce qui est certain, c'est que même s'il y a des intervenants extérieurs – pour au moins une des langues ce ne sera pas le maître qui assure l'enseignement – le projet pédagogique devra être conduit sous l'autorité du maître. Le maître peut participer alternativement à chacune des séquences.

Toujours est-il que, même avec une telle difficulté, le maître doit conserver la maîtrise pédagogique et une vue sur ce qui est fait en classe, même en son absence. En réalité, cette problématique est identique à celle de la décharge de service. Parfois, nous constatons qu'il n'y a pas de liaison entre les deux maîtres. Chacun va faire les choses à sa manière, sans en référer aucunement à l'autre. Chacun dira néanmoins que l'autre est un collègue et qu'il n'est pas envisageable de lui faire une remarque.

La vision globale du maître est essentielle. Je préconiserai donc de trouver un dispositif lui permettant de garder la vue sur l'ensemble.

De la salle

Nous nous réjouissons tous de la réforme des épreuves de langues vivantes en STG. Pouvez-vous nous indiquer si nous pouvons attendre une réforme similaire pour les séries générales ? Si oui, quand interviendra-t-elle ?

François Monnanteuil

La réforme des langues au baccalauréat avance au rythme des rénovations des séries. Ce qui a été mis en place en STG concernera donc l'an prochain l'unique langue vivante obligatoire dans la série ST2S.

Nous pouvons espérer que le dispositif s'étende, au fur et à mesure de la réforme des formes de baccalauréat.

Les réactions peuvent être mitigées quant au choix d'avoir initié la réforme par les séries technologiques. Toutefois, c'est peut-être au fond un moyen de conférer à ces séries la dignité dont elles ont besoin. Entre nous, les choses ont peut-être également été plus aisées à mettre en place dans la mesure où le réalisme et le pragmatisme l'ont emporté. *A contrario*, si nous avions commencé par la série L, il est vraisemblable que les débats vaguement théologiques sur le niveau d'exigence auraient occulté l'efficacité de l'opération.

Je suis conscient du fait que les professeurs qui n'enseignent pas dans les séries technologiques ne se sentent pas concernés. Mais ils ne perdent rien pour attendre.

Par ailleurs, si une modification si importante du système passe par la série STG, c'est peut-être également parce qu'il s'agit d'une série clé de la massification de l'enseignement secondaire. Je vous renvoie à ce propos aux articles parus dans l'excellente revue de l'inspection générale qui mérite d'être connue et dont tous les articles méritent d'être lus, y compris ceux écrits par l'inspectrice générale d'anglais. Vous y trouverez des réflexions sur la place des séries dans l'enseignement secondaire. Ces réflexions insistent sur le rôle de la série STG. L'introduction en STG représente donc une masse considérable de 80 000 élèves. Aucun d'entre nous n'aurait pris ici l'engagement, il y a un an, que tout se déroulerait sereinement. L'enjeu de la massification est donc réalisé : si l'évaluation est possible pour ces 80 000 élèves, elle le sera aussi pour les autres. L'objectif ultime est, je vous le rappelle, une rénovation des voies générales.

J'ai cru comprendre que la réflexion sur l'éventuelle modification de la structuration des lycées généraux devait éventuellement débiter au mois de janvier. Souhaitons qu'elle permette de faire avancer les formes d'évaluation des langues, ce dont nous nous réjouissons.

Nous allons passer à l'intervention de Geneviève Gaillard. Avant cela, je tiens tout de même à souligner que les questions posées augurent bien des échanges pour ces deux journées, puisque, avec une prise de parole aléatoire, nous avons eu alternativement une question concernant

l'enseignement primaire et une question concernant l'enseignement du second degré. Ceci est un très bon signe qui prouve que chacun s'est senti autorisé à prendre la parole et à faire valoir les questions qui le préoccupent. C'est avec cette démarche que nous pourrons faire en sorte que le parcours linguistique d'un élève, qui commence à l'école élémentaire et se poursuit au collège et au lycée, soit le fruit d'une continuité, première condition de la réussite.

Point d'étape sur la mise en place des groupes de compétence et autres dispositifs, au collège et au lycée

Geneviève Gaillard, inspectrice générale de l'Éducation nationale

François Monnanteuil a salué l'investissement que représentait pour l'administration centrale ce programme national de pilotage, notamment en matière d'apprentissage des langues et d'accompagnement du plan de rénovation.

Ceci nous amène à réfléchir aux finalités de cette série de séminaires. Je rappelle que cela fait la troisième année consécutive que nous organisons au niveau national de tels séminaires pour accompagner la mise en œuvre du plan de rénovation de l'enseignement des langues. Il s'agit d'un séminaire d'accompagnement au plus haut niveau, c'est-à-dire que le public ici rassemblé est inter- ou multi-catégoriel. Sont représentés les corps d'inspection du premier et du second degré de voie générale et de voie professionnelle. Nous remercions nos collègues inspecteurs généraux pour leur expertise et leur participation à ce séminaire. Nous accueillons également des chefs d'établissements, même si malheureusement tous n'ont pas pu nous rejoindre puisque, comme vous le savez, quelques remous persistent dans certaines académies et certains d'entre eux ont donc reçu interdiction de quitter leur établissement aujourd'hui. J'espère que quelques-uns ont toutefois pu nous rejoindre car nous savons bien la part importante que prennent les chefs d'établissements dans la mise en œuvre des dispositifs.

Ce séminaire est axé sur la formation et l'accompagnement. Sont donc également présents des représentants de la formation initiale. Gardons-nous d'oublier que l'information et la formation débute dès l'IUFM auprès de nos collègues stagiaires. De même, des représentants au niveau académique de la formation continue pour les titulaires déjà en poste ont fait le déplacement. Je crois n'avoir oublié personne.

Ainsi, nous bénéficions depuis trois ans d'un stage intercatégoriel. Nous étions déjà frappés, les années précédentes, par la convergence de points de vue et de discours entre le premier et le second degré. Ne parlons même pas des discours interlangues. Ainsi, sauf contenu spécifique, nous ne saurions déterminer la plupart du temps à partir des propos d'un intervenant s'il appartient au premier ou au second degré.

Nous ne pouvons que nous réjouir de cette avancée qui va dans le sens du suivi et de la continuité des apprentissages mis en exergue par Monsieur Jardin.

S'agissant du contenu, je voudrais mettre ce séminaire en perspective avec les deux précédents pour montrer à la fois la cohérence et l'évolution. Vous vous souvenez que 2005-2006 était l'année de lancement du plan de rénovation de l'enseignement des langues. La DGESCO avait ainsi organisé quatre séminaires : un séminaire national et trois séminaires interacadémiques, lesquels ont permis cette année-là de réunir près de mille personnels d'encadrement.

Vous êtes tous, de par vos fonctions respectives, amenés à démultiplier et à diffuser cette information et cette formation au plus près du terrain : auprès des professeurs dans les réunions d'établissement, après vos inspections, dans les IUFM et les centres de formation. Cette démultiplication de l'information sur le terrain, avec un discours unique, est donc l'objet d'un tel séminaire.

En 2005-2006, les séminaires ont permis, en allant dans les académies, d'approcher un nombre encore plus conséquent de formateurs. Il ne faut pas oublier que c'était l'année de mise en œuvre de la loi d'orientation et de programmation pour l'école. L'inscription de la référence au CECRL apparaissait aussi pour la première fois dans la loi. Pour la première fois encore, l'institution définissait des seuils de maîtrise pour les élèves en fin d'école primaire, en fin de collège et en fin de lycée.

Je ne pense pas commettre d'erreur en disant que, si la plupart des pays européens s'inspirent du CECRL dans les programmes ou les actions de formation de l'enseignement, la France est un des rares sinon le seul pays à avoir acté dans la loi la référence au CECRL. Je crois que plusieurs pays nous envient de ce point de vue là.

Pourtant, l'essentiel reste à faire. Nous savons pertinemment que des mesures, surtout lorsqu'elles représentent une véritable révolution, ne sont pas suffisamment accompagnées et pas suffisamment comprises, dérivent au plus vite.

Je répercuterai la parole d'un Recteur rencontré la semaine dernière qui considère que « nous sommes dans un moment crucial de l'apprentissage des langues ».

En 2006-2007, le séminaire national a été consacré à l'évaluation des compétences orales en langues vivantes, notamment à partir des nouvelles épreuves du baccalauréat STG. La rénovation de cette série correspond à une évolution majeure dans le paysage des évaluations institutionnelles en langues vivantes, avec là encore, pour la première fois, la référence très explicite au CECRL.

L'année dernière a vu aussi la publication d'un rapport, que vous avez certainement tous lu, de l'inspection générale des langues vivantes sur l'évaluation des acquis des élèves en langues vivantes. Ce rapport fait l'état des lieux et brosse des perspectives. Une telle réflexion présente un intérêt certain puisque le pilotage des systèmes éducatifs se fait souvent par les évaluations.

Cependant, il n'est pas possible de se contenter d'évoquer l'évaluation sans se poser la question de l'évolution des pratiques, des méthodes de l'apprentissage. C'est pourquoi le séminaire est consacré cette année plus particulièrement aux modalités d'apprentissage, expression assez large, et aux espaces nouveaux.

Les modalités d'apprentissage sont en cause car nous ne pouvons exiger des élèves des compétences, des savoir-faire ou des connaissances qui ne correspondraient pas à ce qui a été enseigné dans la classe.

Nous avons également retenu la problématique des espaces nouveaux parce que l'attention a été attirée sur l'importance de l'exposition à la langue. Le lien a aussi été fait entre exposition et compréhension. Il va de soi qu'exposition à la langue ne veut pas dire compréhension immédiate. Les progrès ne sont possibles qu'en cas d'exposition à une masse critique suffisante. Cela se dégage clairement de l'observation des classes pour lesquelles l'enseignement bilingue se fait à parité horaire, en immersion ou en milieu naturel. Ainsi, une personne sous-exposée à la langue ne pourra pas progresser.

L'exposition ne doit pas être passive. Elle n'exclut pas un guidage, mais nous devons garder ce point présent à l'esprit. Nous verrons dans les ateliers comment ces espaces et moyens nouveaux qui s'offrent à nous devraient permettre à nos élèves de progresser davantage. Il peut s'agir de contacts à distance ou réels *via* les nouvelles technologies ou de la confrontation directe avec le texte. À ce titre n'oublions pas la lecture, qu'il y aurait lieu de réhabiliter.

Je ne résiste pas à l'envie de relater une anecdote. Je me trouvais la semaine dernière en inspection dans une classe préparatoire scientifique 1^{ère} année. La classe en question comptait 38 élèves, ce qui est assez courant. Les élèves se sont assez majoritairement exprimés, en tout cas ceux qui étaient bons. Le professeur m'a indiqué que certains étaient nettement moins à l'aise toutefois. Un élève peut être en classe préparatoire sans avoir atteint néanmoins le niveau C2 du CECRL. Pourtant, j'ai repéré à un moment donné une élève d'origine asiatique qui avait non seulement un niveau d'anglais excellent mais surtout des accents parfaitement authentiques. Le hasard a voulu

que le professeur demande à cette élève de me raccompagner dans le dédale des couloirs de l'établissement. Je me suis alors permis de lui demander si elle avait appris l'anglais avant de venir à l'école. Elle m'a répondu avec un sourire que non, en ajoutant aussitôt après qu'elle lisait beaucoup en anglais, regardait de nombreux films en version originale et travaillait énormément l'anglais chez elle toute seule depuis longtemps. La même réponse m'avait été faite à un autre niveau, il y a deux ou trois ans de cela.

Cette anecdote démontre que lorsque l'on a la volonté, mais encore faut-il avoir la volonté de le faire, la confrontation avec la langue tant écrite qu'orale en dehors des horaires de la classe, que nous savons être bien insuffisants, ne peut qu'amener l'élève à progresser.

Ce nouveau séminaire se veut donc ouvert à l'exploration d'espaces autres que celui de la classe et qui constituent autant de prolongements de l'action du professeur. Il ne s'agit pas de considérer les partenariats, les TICE et autres dispositifs comme des sortes de satellites assimilés à un luxe qui viendrait agrémenter le quotidien. Au contraire, il s'agit de les mettre au service d'un projet pédagogique, linguistique et culturel offrant aux élèves des occasions et des raisons supplémentaires de comprendre, de parler, d'écrire une langue dans un contexte toujours plus authentique.

En effet, la maîtrise, même partielle, ainsi que cela a déjà été souligné ce matin, de langues autres que la sienne et la connaissance de cultures autres deviennent une priorité. Personne ne songera à le contester. Le ministère de l'Éducation nationale a opté pour des mesures fortes qui s'inscrivent dans le droit fil des orientations de l'Union européenne, dont il a déjà été question.

Je me contenterai de citer trois textes majeurs que nous devrions tous avoir dans notre cartable. Quoique de nature et de statuts différents, ces textes jalonnent la politique des langues en France depuis 2005.

Il s'agit, tout d'abord, du décret de promulgation de la loi d'orientation du 22 août 2005.

Il s'agit, ensuite, de la lettre flash du 20 octobre 2005 annonçant le plan ministériel en faveur d'une meilleure maîtrise, qui permet d'avoir un bon déroulé des mesures proposées. Je vous cite la phrase d'introduction de cette lettre flash qui montre clairement les objectifs annoncés : « Améliorer le niveau de compétences des élèves en langues, notamment à l'oral, de façon à favoriser l'égalité des chances, la poursuite d'études et l'insertion professionnelle, tel est l'objectif du plan de rénovation des langues vivantes étrangères lancé par le ministère de l'Éducation nationale ». Nous savons qu'à l'horizon 2015, la maîtrise des langues est la clé de l'employabilité.

Il s'agit, enfin, de la circulaire du 31 mai 2006 portant sur la rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Ce texte aborde de manière plus précise certains des dispositifs que nous détaillerons aujourd'hui et demain : les groupes dits de compétence, les périodes intensives, l'utilisation des nouvelles technologies, etc. Cette circulaire renvoie dans son introduction à un « enseignement rénové, dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, [qui] doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et de privilégier l'apprentissage de l'oral, notamment au cours de la scolarité obligatoire ».

Je vais à présent rendre compte, avec l'autorisation du bureau de la formation continue de la DGESCO, de l'état des lieux qui a été conduit au troisième trimestre de l'année scolaire précédente par ce même bureau *via* le réseau des corps d'inspection.

L'enquête portait essentiellement sur les groupes de compétence et les périodes intensives.

Je commencerai par **les périodes intensives**, pour lesquelles il y a malheureusement peu de choses à dire, bien que ce qui existe qualitativement soit fort séduisant. Nous serons certainement amenés à réfléchir à des moyens de faire mieux connaître ce dispositif, même si je pense qu'il existe une difficulté organisationnelle. Les périodes intensives existent très rarement. Nous aurons tout de même un ou deux témoignages très intéressants à vous présenter demain. Lorsqu'elles sont prévues, elles couvrent une période de deux à trois semaines en moyenne, grâce à une mutualisation des horaires de langue 1 et de langue 2. S'agissant de ces horaires, mon propos est

assez général, sur la base de l'ensemble des retours que nous avons eus. Je vous indiquerai par la suite le nombre de ces retours.

Lorsqu'elles existent, ces périodes intensives obtiennent une entière adhésion des professeurs et des élèves. Elles se révèlent très efficaces et motivantes car elles entraînent des activités nouvelles sur la base de projets qui donnent lieu à certaines réalisations.

Je pense que ces périodes intensives constituent une piste de réflexion pour l'avenir.

En ce qui concerne **les groupes de compétence**, un questionnaire portant sur les écoles, les collèges et les lycées avait été proposé. Monsieur Jardin a insisté sur la difficulté de mettre en place des dispositifs spécifiques dans les écoles. Je me baserai donc uniquement sur les retours émanant des collèges et des lycées.

Deux séminaires ainsi qu'une première enquête avaient, il me semble, déjà eu lieu en 2003-2004 sur les groupes de compétence, mais en effectif nettement plus restreint. La grande nouveauté est la mise en place des groupes de compétence dans les collèges, préconisée par la circulaire de 2006. Lorsque les groupes de compétence ont été initiés en 2001, ils ne concernaient que les classes de lycée.

La progression du nombre de dispositifs constatés dans les lycées est lente mais certaine. Je crois que l'on dénombrait entre 50 et 70 lycées concernés il y a trois ou quatre ans. 200 lycées d'enseignement général et technologique le sont aujourd'hui, ainsi que 30 lycées professionnels. Pour vous donner un ordre de grandeur, 24 académies ont répondu. Je sais que ces chiffres ne sont pas très significatifs, mais cela représentait en moyenne trois lycées par académie en 2005 contre 8 aujourd'hui. Ainsi, la progression existe au niveau des lycées, même si elle est lente.

Au niveau des collèges, il serait excessif de parler d'engouement, mais un intérêt certain pour ces groupes de compétence se fait toutefois sentir puisque 300 collèges, sur l'ensemble des réponses de 24 académies, disent avoir mis en place des groupes de compétence pour cette première année.

Au total, ce sont donc environ 500 établissements qui sont concernés.

Les niveaux concernés sont majoritairement la seconde au lycée et la sixième au collège. Nous devons nous interroger sur ce choix de la sixième. Je lance là une réflexion purement gratuite mais je me pose la question de savoir si les enseignants ne sont pas tentés de faire des groupes de niveaux par ce biais, pour faire le tri dans les élèves qui arrivent de l'école, sachant qu'à l'école les maîtres ne savent pas enseigner les langues, n'est-ce pas Monsieur Jardin ? Une certaine vigilance sera donc requise sur ce point.

Les regroupements verticaux (seconde/première, première/terminale, quatrième/troisième, etc) sont assez rares, quoiqu'ils existent.

Le nombre de classes concernées par établissement va de deux à six au collège et de deux à dix au lycée. Certains lycées ont ainsi généralisé le dispositif à toutes les secondes, alors que d'autres avancent sur la pointe des pieds.

Le dispositif est moins fréquemment mis en place au lycée professionnel, mais quand il l'est, le résultat de cet état des lieux montre qu'il est très efficace car les enseignants et les élèves de ces établissements ont une plus grande expérience du travail d'équipe. Nous constaterons effectivement que ces dispositifs ne sont possibles que s'il y a travail d'équipe.

Les langues concernées sont essentiellement les langues dont l'effectif des élèves est conséquent : l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

Je vous renvoie néanmoins à la circulaire de 2006 qui tente de préciser ce qu'il faut entendre par groupe de compétence. Nous devrions désormais les appeler groupes d'activités langagières pour lever l'ambiguïté attachée aux « compétences ». Il s'agit d'abord d'une démarche pédagogique qui peut se faire en classe entière, hétérogène, sans qu'il soit nécessaire de regrouper les élèves autrement. Cette possibilité intéresse les langues à effectifs plus réduits. Par ailleurs, cette même démarche peut être menée dans un contexte de groupes reconstitués, plus homogènes.

La démarche pédagogique est axée sur une activité langagière dominante qui sera travaillée de manière plus intensive sur une période donnée, en lien avec d'autres activités. En effet, il ne saurait être question de se contenter de lire sans parler, pendant quinze jours, trois semaines ou six mois.

Se pose ensuite la question des volumes horaires concernés par les regroupements. Certains établissements adoptent la totalité de l'horaire, mais cela reste exceptionnel. Que ce soit au collège ou au lycée, la préférence est donnée à un schéma considéré comme plus prudent où la mise en barrette partielle des horaires de LV1 et LV2 ne se fait que sur une partie de l'horaire de langues. Au collège, ce peut être une heure par semaine seulement, parfois deux au lycée. Je cherche la différence entre l'enseignement modulaire tel que nous le concevions au moment de la réforme des lycées et ce qui est mis en place aujourd'hui.

Je n'ai pas tout à fait compris comment expliciter cette information, mais je lis que les enseignants peuvent même disposer de sept heures hebdomadaires en regroupant les horaires de LV1, représentant donc quatre heures, et de LV2, soit trois heures, pour deux classes réunies sur une même langue. Cette possibilité est très intéressante et il conviendra de creuser l'enquête sur ce point. Il serait extraordinaire d'arriver à un horaire de sept heures de langues en additionnant des effectifs. En tout cas, cela existe, nous en avons un exemple.

S'agissant des **modes d'organisation choisis**, l'état des lieux révèle que les groupes de compétence sont généralement mis en place sur la base d'une évaluation diagnostique après une période d'observation des instruments du dispositif. Ce processus paraît raisonnable.

Les élèves peuvent être regroupés selon leur compétence dominante, celle où ils sont le plus à l'aise dans un premier temps. L'année scolaire est le plus couramment découpée en périodes de six à huit semaines, d'une période de vacances à l'autre. Cette organisation correspond donc plutôt à un enseignement de type modulaire. L'enseignement est structuré autour d'une activité langagière dominante. Les groupes sont restructurés avant chaque rotation, en fonction des acquis des élèves, après évaluation.

La prise en charge d'un groupe par l'assistant est appréciée, mais il convient de veiller à la façon dont il est sollicité, afin qu'il ne soit pas simplement un doubleur de classe.

Les évaluations ne révèlent rien de très surprenant. Elles ont trois fonctions, selon le moment où elles interviennent : une fonction diagnostique pour constituer les groupes en début d'année, une fonction formative et une fonction sommative pour restructurer les groupes. Les professeurs ont recours à une batterie d'outils assez large et d'origines diverses. Les grilles d'évaluation peuvent être fabriquées par les équipes elles-mêmes, qui s'inspirent de la grille d'évaluation des compétences orales proposée au baccalauréat STG, dont nous voyons le succès. Les enseignants ont également recours aux outils mis en ligne sur les sites académiques et sur le site des CRDP. Ils ont aussi recours aux descripteurs du CECRL. D'autres équipes s'inspirent des tests d'évaluation de seconde ou utilisent les outils des salles multimédias.

Pour suivre leur progression, certains élèves utilisent le *portfolio* en auto-évaluation.

Une autre question posée concernait les avantages et les difficultés rencontrées.

Les avantages correspondent à ceux déjà indiqués dès les premières années. Les motifs de satisfaction sont donc vraiment pérennes depuis 2001. Les professeurs mentionnent le travail en équipe. Cela pourrait surprendre, alors que les professeurs étaient invités à travailler en équipe depuis des années. Toutefois, comme il n'y avait ni motif ni objet à cette exigence, elle ne séduisait pas vraiment. Or, pour la mise en œuvre des groupes de compétence, le travail en équipe devient une nécessité absolue. Les professeurs y trouvent du plaisir dans la concertation, l'échange et la comparaison des supports, la remise en cause des pratiques pédagogiques, les attentes et l'harmonisation.

Ils reconnaissent, en travaillant ainsi, que cela constitue un gain de temps, contrairement à ce que l'on pourrait croire. Il y a certes un investissement de départ, mais celui-ci est récupéré par la suite. C'est un enrichissement. Le travail pédagogique interlangues est intéressant. Puisque les horaires

de langues sont souvent mis en barrette langue 1/langue 2, les professeurs travaillent entre langues différentes. L'efficacité du dispositif est reconnue. Elle se trouve accrue grâce à des effectifs plus réduits et des groupes plus homogènes et le suivi des élèves est donc meilleur.

Les objectifs, en partie aussi grâce au CECRL, sont mieux ciblés et clarifiés. L'entraînement dans les cinq activités langagières est facilité. En effet, il est possible de moduler la taille des groupes en fonction des objectifs et de l'activité langagière concernés.

L'approche actionnelle donne des tâches concrètes et tangibles aux élèves, ce qui a des effets positifs sur leur motivation, laquelle constitue un facteur de réussite.

Les avantages selon les élèves se retrouvent également de manière pérenne depuis 2001-2002. Les élèves ont le sentiment d'être mieux pris en charge individuellement, leurs besoins sont mieux ciblés et ils sont mieux suivis. Cela génère une mise en confiance et une amélioration des rapports professeur/élève. Toutes ces remarques paraissent plutôt cohérentes.

Les élèves mentionnent également **l'accroissement de la motivation et de l'autonomie** grâce à des activités variées et des professeurs différents. Certains élèves sont réticents à la rotation du professeur, d'autres considèrent en revanche qu'elle est enrichissante.

La prise de parole devient plus spontanée et le temps de parole s'accroît, ce qui entraîne le sentiment de progresser.

Le travail est souvent collectif. La conception et l'exposition de projets rendent les élèves plus actifs que dans le schéma traditionnel. Ils apprécient en outre les évaluations communes.

Les élèves insistent également sur la possibilité de faire le lien entre les contenus culturels de plusieurs disciplines. J'imagine qu'ils font référence au travail interlangues.

Restent certaines difficultés, besoins, dérives à éviter et préconisations. Ils sont, là aussi, exprimés depuis le départ. Il s'agira de les analyser et il me semble que certaines de ces difficultés trouveraient aisément des solutions. D'autres posent des questions plus fondamentales notamment en matière d'évaluation.

Lorsque les dispositifs sont mis en place dans la précipitation, ou sans l'adhésion de certains professeurs, ils engendrent du stress, une absence de sérénité ou une impression de surcharge de travail. Le sens de la circulaire n'était pas d'aller à marche forcée et d'obliger des professeurs qui ne souhaitent pas travailler ainsi, à le faire. Il est toutefois souhaitable de les encourager et de leur donner l'envie de le faire.

Il est essentiel de bien informer les familles, afin d'éviter le risque d'incompréhension. Il convient de susciter la pleine adhésion des familles en leur communiquant l'information nécessaire.

Ces précautions sont simples à prendre.

Les problèmes liés à la concertation continuent d'être évoqués. Il ressort qu'une heure par quinzaine serait nécessaire ainsi qu'une plage horaire commune dans les emplois du temps des professeurs concernés, afin de leur permettre de travailler ensemble et de se concerter.

En raison de la mobilité des groupes, le suivi individuel des élèves paraît plus difficile à assurer. Cela n'est pas contradictoire avec ce que j'ai dit car le niveau de suivi est différent et c'est le professeur principal qui est cette fois concerné. Autant il est plus facile de suivre les progrès de l'élève sur la langue concernée, autant le professeur principal, qui ne peut plus l'être au demeurant, va perdre de vue la cohérence du groupe classe et va rencontrer des difficultés pour tenir les fiches d'absence, mémoriser les noms etc. Mais nous pouvons renvoyer à certaines disciplines comme l'EPS ou les arts plastiques qui regroupent de très nombreux élèves. Les enseignants de ces disciplines arrivent néanmoins à suivre les élèves et à participer au conseil de classe.

La nécessité de s'entendre sur les exigences matérielles, qu'il s'agisse du format des cahiers ou de la taille des colonnes, ne semble pas poser de réelles difficultés de fond.

Les difficultés organisationnelles sont une réalité. Ces dispositifs viennent s'ajouter à d'autres, ce qui complexifie la composition des emplois du temps. Les modules, les classes bilingues, les sections européennes, etc., compliquent la gestion parallèle des groupes de langues.

Le dispositif est plébiscité en terminale STG, étant donné que l'épreuve renouvelée du baccalauréat comporte des épreuves orales. Le dispositif des groupes de compétence permet de moduler les effectifs, ce qui paraît bénéfique. Dans les autres sections de terminale, ce dispositif est plutôt perçu comme un frein à la préparation du baccalauréat. Cette question mérite donc d'être étudiée.

Lorsque le dispositif ne porte que sur une partie de l'horaire, il est difficile de rattacher le travail effectué en groupe à la progression en classe entière. La même remarque avait été formulée s'agissant des modules au moment de la rénovation des lycées. Je suis certaine que la cohérence entre ce dispositif et le travail en classe entière peut être trouvée.

Les problèmes matériels sont soulignés. Les manuels ne seraient pas toujours adaptés, les professeurs connaîtraient des difficultés pour trouver des supports pédagogiques pour chaque activité langagière. Doit-on déduire de cette remarque qu'ils ne travaillent pas toutes les activités langagières en classe entière, pour laquelle ils ne rencontrent pas ces problèmes de supports? Le nombre d'appareils à disposition, ainsi que le nombre de salles libres sont parfois insuffisants.

Une dérive à laquelle il convient effectivement de veiller est celle qui consiste à passer trop de temps à évaluer les élèves. En effet, les apprentissages ne doivent pas être tués par trop d'évaluations. L'« évaluationnite aiguë » s'avèrerait très néfaste.

Des malentendus peuvent survenir entre les professeurs à propos des notes. Par exemple, un 12 sur 20 obtenu par un élève en situation délicate n'équivaut pas à cette même note obtenue par un élève d'un groupe plus avancé. Cela pose la question des niveaux du Cadre. La gestion du dispositif mérite réflexion.

L'importance des apprentissages a tendance à être relativisée dans ces dispositifs, qui ont été marginalisés, comme les modules l'avaient été. Certains professeurs ne voient qu'une valeur relative dans les évaluations issues de ces groupes dits de compétence. Une telle perception me paraît très problématique. Certains enseignants pensent qu'il conviendrait d'attester des compétences plutôt à l'aune des niveaux du CECRL. De nombreuses réflexions sont à mener entre notation, évaluation et niveaux du CECRL. Le souhait de voir, malgré tout, évoluer le bulletin trimestriel et les livrets scolaires présentés au baccalauréat est exprimé.

La dernière remarque touche au **besoin de formations et d'informations**. Les familles, les élèves, les professeurs et l'administration souhaitent être mieux informés sur le plan de rénovation de l'enseignement des langues, notamment concernant la question des groupes de compétence.

Les professeurs de langue souhaitent l'intervention d'IA-IPR ou de formateurs dans leurs établissements, circonscriptions ou à l'IUFM. Des animations pédagogiques comportant des exemples concrets seraient ainsi très appréciées, de même que des formations académiques, afin que cette mise en place se fasse sereinement. La présentation d'exemples concrets est précisément l'objet de ce séminaire. Vous pourrez ainsi les relayer et je suis convaincue que vous en trouverez d'autres dans vos académies.

Le présent séminaire est bâti sur des présentations d'expériences vécues, avec certainement les difficultés rencontrées mais aussi les satisfactions. Je vais vous présenter brièvement les quatre thèmes retenus.

Ils feront chacun l'objet de huit ateliers **Les groupes de compétence constituent le premier thème**. Il s'agit de travailler de manière équitable et plus soutenue les différentes activités langagières, à l'écrit et à l'oral. Toutes les évolutions en matière institutionnelle, à travers les certifications, le baccalauréat STG, le socle et le brevet vont en ce sens. La nouveauté est d'amener le professeur de manière obligatoire à entraîner les élèves et à les évaluer pour chaque activité langagière, à l'écrit et à l'oral.

Ces groupes de compétence sont organisés de manière à permettre d'atteindre les objectifs du CECRL pour chaque niveau de l'échelle de référence et quel que soit le statut de la langue enseignée. Il s'agit, comme nous l'avons souligné, de répondre de la manière la plus adéquate possible aux besoins de chaque élève dans chaque activité. Nous savons bien en effet, que personne n'a le même niveau de maîtrise dans chaque activité. Les groupes permettent également de « contextualiser » l'apprentissage de la langue pour donner du sens au travail des élèves et entretenir leur motivation. Se dégage en filigrane la notion de tâche finale qui ne doit pas être interprétée négativement. Une tâche n'implique pas une activité bassement matérielle mais peut aller jusqu'à une production purement verbale. La finalité clairement affichée doit permettre de décentrer l'élève de la langue elle-même en tant que simple objet d'étude et lui permettre de donner du contenu à la langue étudiée.

Le deuxième thème sera consacré aux périodes intensives. Un lycée qui a choisi de banaliser la semaine de rentrée témoignera. La période intensive peut aussi être mise en place en cumulant sur une période donnée, nécessairement courte, les horaires de langue 1 et de langue 2. Un tel mécanisme permet de travailler de manière plus suivie.

En général, les périodes intensives sont assorties d'un projet qui va donner lieu à réalisation, voire exposition. Il s'agit alors d'ouvrir l'enseignement sur l'espace hors classe. En général le projet amène les élèves à sortir de la classe. Des intervenants extérieurs sont parfois sollicités pour cela.

Il convient également de mesurer les effets d'un enseignement qui est intensif. La plus grande motivation de l'élève est mise en avant en raison du changement apporté au déroulement quotidien de la classe. Il s'agit donc de mesurer les effets d'un tel enseignement par rapport à un enseignement plus étalé dans le temps en termes de motivation, mais aussi de résultats.

Les débats citoyens feront l'objet du troisième thème retenu pour nos ateliers. Ce mode à la fois d'apprentissage et d'organisation est présenté pour la première fois dans un séminaire national. Nous avons été plusieurs inspecteurs généraux à pouvoir assister à des finales académiques de débats citoyens.

Les débats citoyens sont un exemple de tâche finale dans laquelle les élèves sont d'autant plus stimulés qu'une compétition est instaurée. L'objectif premier est d'entraîner les élèves à l'art de la communication au sens plein du terme. En effet, il n'est pas possible d'intervenir au pied levé dans un débat. L'intervention nécessite une préparation dans les mois et même les années qui précèdent. L'apprentissage de l'argumentation ressort effectivement des programmes de collège à partir de la quatrième et de la troisième, tout comme pour les programmes de français. La typologie des discours obéit à une forme de hiérarchie qui correspond aussi à la maturité des élèves et suit la formation de leur pensée. Au début du collège, l'accent est mis sur la description et la narration pour évoluer ensuite vers l'explication qui est déjà préparatoire de l'argumentation à la fin du collège. Cet apprentissage est relayé et amplifié au lycée.

Les objectifs sont donc en réalité multiples : entraîner les élèves à l'art de l'argumentation, développer le goût de la réflexion et du débat, développer des compétences linguistiques, culturelles et comportementales. En effet, participer à un débat ne consiste pas uniquement en une production phrastique, si possible correcte, il est aussi indispensable de s'appuyer sur des arguments, des concepts, des idées et des connaissances afin de défendre un point de vue et de parvenir à convaincre l'autre. Le but est donc de stimuler l'intérêt des élèves par le jeu de rôles dans lequel ils se trouvent et l'enjeu qu'il représente.

Le dernier thème tournera autour des échanges internationaux à distance et de la mobilité. Cette préoccupation ne date pas de cette année. Mais, de fait, nous atteignons un stade où l'intégration de ces nouveaux espaces dans l'apprentissage des langues est prise très au sérieux. Jusqu'à maintenant ces questions étaient réservées aux pionniers ou aux spécialistes.

Nous avons mis ce thème à l'ordre du jour dans une perspective très sérieuse car il est question d'élargir l'horizon linguistique et culturel des élèves. Or ils sont particulièrement sensibles au contact direct avec le locuteur natif. Je renvoie aux conclusions d'une enquête de l'inspection

générale organisée à l'occasion du séminaire sur les contenus culturels. Interrogés sur les possibilités d'amélioration de l'enseignement de langue, les élèves ont répondu que, s'ils en avaient la possibilité, ils ramèneraient un assistant ou un ami étranger dans leur valise. Le contact direct avec le locuteur natif les motive donc au premier plan.

Nous devons donc susciter l'envie de communiquer, renforcer l'authenticité des échanges et développer la pédagogie de projet. Sur ce point, il ne s'agit pas de s'écrire pour s'écrire mais de conduire des projets culturels et pédagogiques avec le professeur et des partenaires d'une autre culture et d'une autre langue. Il convient bien évidemment de développer le travail en équipe. Nous devons également mettre à profit les possibilités d'ouverture offertes par les TIC et le faire entrer peu à peu dans les pratiques de classe.

La mobilité des professeurs doit être encouragée. Les échanges de formation croisée des maîtres d'école ont été évoqués tout à l'heure ; bien d'autres programmes existent pour encourager la mobilité des professeurs et des élèves. Le professeur s'enrichit aussi des pratiques professionnelles des partenaires.

L'aspect pédagogique sera central dans cet atelier, qui n'est pas un atelier de spécialistes des TICE. Cet atelier n'est pas un atelier de techniciens mais un atelier pédagogique dans lequel l'objectif poursuivi sera de dégager la valeur ajoutée de l'intégration de tels moyens.

Je conclurai en remerciant chacun pour sa contribution, sous une forme ou une autre, au niveau national ou académique. Cette contribution est absolument essentielle pour accompagner au quotidien les équipes pédagogiques dans cette profonde mutation que connaît l'enseignement des langues. Nous sentons un intense désir de bouger et d'évoluer chez les professeurs, en développant de nouvelles pratiques. Mais, comme dans tout changement, il y a aussi des craintes, des interrogations et des doutes. Il nous appartient de les lever, de les dissiper par une prise en compte de ces inquiétudes et une analyse de leur origine ainsi que par un accompagnement suivi et régulier au plus près du terrain. Ce n'est qu'ainsi que nous éviterons les phénomènes de rejet ou de dégoût, je crois que l'enjeu en vaut la peine. Merci.

Présentation du site ENS-DGESCO

La Clé des langues

Josée Kamoun, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Kevin Pinault, coordonnateur du site à l'ENS LSH à Lyon

François Monnanteuil

J'ai parlé d'engagements financiers ; le site *La Clé des langues* est un engagement financier de la DGESCO. J'ai également évoqué le lien entre communication et culture. En effet, la culture s'actualise et cette mise à jour ne se fait pas uniquement au gré des rencontres cinématographiques, télévisées ou des rencontres de bibliothèques ou de livres. Cette actualisation s'opère aussi au contact de la production de spécialistes du domaine, de spécialistes de la langue, de spécialistes linguistiques ou de spécialistes de la « civilisation », comme on dit. Mais vous allez découvrir d'ici quelques minutes une formule plus heureuse. Je crois que c'est ce qui a amené la DGESCO à engager une opération de constitution de sites utiles pour la formation continue des professeurs. Cela leur permet de rester en contact intellectuel avec les domaines qu'ils ont étudiés à l'université et qui, au fond, les ont amenés à devenir professeurs dans une discipline donnée.

Je vais laisser notre collègue Josée Kamoun nous présenter l'opération avec Kevin Pinault, le professeur détaché à l'ENS LSH pour s'en occuper.

Josée Kamoun

Nous avons le plaisir de vous annoncer la naissance du benjamin des sites EduSCOL, *La Clé des langues*.

Encore un site, penserez-vous peut-être. Nous disposons déjà de nombreux sites académiques extrêmement riches ; au surplus, la manne de la toile est infinie. Cependant, François Monnanteuil le soulignait à l'instant, *La Clé des langues* est une initiative unique, dont je vais vous démontrer l'originalité. Celle-ci se traduit tant dans sa conception que dans les besoins auxquels le site répond.

La genèse des sites EduSCOL est assez rapide à évoquer puisqu'elle remonte à 1999. Les sites EduSCOL ont été créés dans la perspective de renforcer les liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Une convention cadre a été signée entre la DGESCO et les Ecoles normales supérieures en février 2002. Un service commun de formation continue des enseignants a été institué pour leur permettre d'avoir des ressources documentaires destinées à leur formation. Des dispositifs de formation et d'accompagnement ont donc été instaurés, ce qui s'inscrit parfaitement dans les préoccupations d'aujourd'hui. L'accent est également mis sur l'ouverture de leur champ disciplinaire, en relation avec les programmes. Je vais revenir sur ce « en relation avec les programmes », qui reste un sujet de préoccupation pour vous.

Les premières disciplines concernées ont été les sciences expérimentales, les mathématiques, la géographie, les sciences économiques et sociales. Aujourd'hui les langues vivantes donnent naissance au benjamin de ces sites, appelé *La Clé des langues*.

Il me semble qu'il y a une pertinence particulière de cette formation en ligne pour les linguistes, et les enseignants de langue en particulier. En effet, tous les enseignants s'inquiètent, tôt ou tard et généralement assez tôt, de perdre en partie leurs compétences académiques. Ils voient ainsi se

creuser une distance de plus en plus grande avec le moment des concours où ils ont été évalués, somme toute une fois pour toutes, dans le cadre de leur vie professionnelle.

Cette préoccupation est peut-être encore plus aiguë pour les linguistes, je vais en dire un mot dans un instant. J'ai fréquemment entendu dire dans les salles des professeurs, même du temps lointain où j'enseignais moi-même : « Ah s'il fallait repasser le CAPES ou l'agrégation... » J'entends bien que cette remarque a moins de conséquences que s'il s'agissait pour un conducteur chevronné de se dire : « Ah s'il fallait que je repasse le permis... » Les conséquences sont moins lourdes, reste que cette phrase traduit un certain malaise. Je dirais que chez les linguistes ce malaise est aggravé.

En effet, ces connaissances universitaires, cette formation intellectuelle, le moment où l'on a pensé, s'éloignent parce que le linguiste a les mêmes préoccupations pédagogiques que ses collègues. Il a à cœur de transmettre ses savoirs de la manière la plus actuelle possible. Mais le linguiste est, en outre, perpétuellement à l'écoute de la langue qu'il enseigne et dans laquelle il enseigne. Il tient donc à parler et à transmettre une langue aussi authentique que possible.

Autrement dit, l'enseignant va plutôt consacrer cette formation continue, permanente ou tout au long de la vie, à ses pratiques pédagogiques. Les corps d'inspection pédagogiques viendront les valider plus ou moins régulièrement. Ce temps de formation va être consacré à des stages, le plus souvent dans le domaine pédagogique. Lorsque l'enseignant demande un stage d'été pour aller dans le pays où la langue qu'il enseigne est parlée, le but est surtout de remettre la langue à niveau, même s'il y aura éventuellement de la civilisation ou de la littérature dans ce stage d'été.

Ainsi, les années passant, la capacité de se poser de nouveaux problèmes, la capacité de revenir sur sa méthodologie, ou tout simplement de lire l'état de la recherche universitaire se délitent probablement. Nous voyons donc apparaître ce souci chez nos enseignants.

Précisément, la question des humanités dont je viens de parler est plus que jamais d'actualité. Comme le rappelait François Monnanteuil, nous étions réunis ici même il y a quelques années autour de la question des contenus culturels dans les langues vivantes. L'idée maîtresse était la suivante : les langues sont au centre des humanités modernes. Cette préoccupation des humanités est permanente. Elle est apparue à tous les niveaux de la formation et dans la conception des instances formatrices. La préoccupation des humanités à l'école est présente dans la philosophie du socle mais aussi dans la pensée des programmes de langues des collèges et des lycées. Allant dans le même sens, une épreuve de culture générale a été mise en place dans les BTS. Enfin, cette préoccupation culturelle et des humanités est apparue dans « la lettre aux éducateurs » du président de la République.

Pour cette raison, les enseignants de toutes les disciplines, donc notamment ceux de langues sont encouragés à – pour ne pas dire qu'ils y sont tenus – dispenser, dans le cadre de leur enseignement proprement disciplinaire, un enseignement de l'histoire des arts et du fait religieux, dont on parle fort peu mais qui est pourtant préconisé et qui me semble tout à fait pertinent.

Lorsque l'on invite les professeurs à assurer un tel enseignement, beaucoup ont le réflexe, assez épidermique et affectif, de dire qu'ils ne sont pas formés pour cela. C'est là la grande question. Est-il nécessaire d'être formé pour enseigner l'histoire des arts ? Oui, peut-être. Il est possible de discuter ce point mais, une chose est sûre : il est souhaitable de s'autoformer tout au long de la vie à condition d'avoir les ressources pour le faire et la confiance suffisante en sa capacité à le faire soi-même. Encore une fois, l'enseignant semble parfois démuni.

De la même façon, au cours de nos tournées ou en visite dans les classes, lorsqu'au fil du manuel nous voyons un enseignant qui a entrepris d'expliquer un texte littéraire de fiction, il est assez rare qu'il en fasse ressortir la spécificité littéraire. Interrogé sur ce point, il répondra peut-être qu'il craint que les élèves ne suivent pas, qu'ils ne soient pas formés à comprendre une explication de texte littéraire. J'entends l'argument, néanmoins, que les élèves se livrent à cette activité au cours de lettres ou de français. Il m'est arrivé de penser aussi que l'enseignant lui-même ne se faisait pas

tout à fait confiance pour attaquer le texte sous l'angle de l'analyse littéraire la plus classique, telle qu'il a pu en fournir au CAPES ou à l'agrégation.

Dans ce site *La Clé des langues*, vous trouverez toutes les ressources universitaires, des articles nouvellement parus, toutes sortes de liens avec les thèmes et les sujets des programmes et aussi, par exemple, les programmes de littérature de la classe de spécialité pour les anglicistes. Ce site permet une actualisation et un approfondissement de la formation universitaire. Toutefois, ce n'est pas qu'une bibliothèque universitaire améliorée que les enseignants pourraient trouver en ligne. C'est un site qui est en prise directe avec l'actualité, c'est-à-dire qu'il va fournir également toutes les références des sorties de livres, des événements artistiques, des expositions, des concerts, des rassemblements et des rencontres.

Par conséquent, on pourrait dire que, pour cette raison, le site a aussi des vertus apéritives. Si tel ou tel événement a lieu dans telle ou telle ville, le professeur, à qui le site s'adresse – le site n'est *a priori* pas destiné aux élèves – peut tout à fait le consulter avec sa classe et voir tout ce qu'il y a d'engageant dans l'actualité. C'est ainsi une clé de plus.

Enfin, « en dernier mais pas le moindre », pour traduire littéralement l'anglais, le site lui-même nous aide à penser l'objet langue ou les langues en tant qu'objet. S'il s'agit de donner du sens aux apprentissages, il s'agit aussi de concevoir ce site comme translinguistique. Nous verrons tout à l'heure comment le site s'organise très concrètement.

La présentation et l'arborescence du site sont une déclaration d'intention. Chaque langue dispose de son domaine réservé, de sa chambre à part, mais elles vivent toutes sous le même toit et profitent d'un séjour, au sens fort du terme, commun. Ce séjour regroupe des champs translinguistiques comme la linguistique générale et la traduction.

À ce propos, nous avons souvent constaté les uns et les autres que, si la traduction est quasiment omniprésente désormais aux examens et concours de toute nature, il y a une discipline, qui n'est pas si nouvelle que ça, qui reste assez mal connue de nos enseignants : la traductologie. Nous pensons que, pour enseigner la traduction, la traductologie est vraiment un apport précieux, permettant d'éviter le bricolage, aussi noble soit-il. En dernière analyse, la traduction n'est peut-être elle-même qu'un bricolage. Mais il n'est pas superflu de passer par la traductologie pour l'enseigner et la transmettre. Vous trouverez donc sur le site toutes sortes de renseignements, de liens avec des revues de traductologie et des livres et articles qui traitent du même thème.

Dans un autre domaine, nous espérons mettre bientôt en ligne des travaux sur la trace du livre sacré dans la littérature. Cette trace pourrait évidemment être déclinée différemment selon les langues intéressées. Il me semble qu'il serait tout à fait enrichissant de voir la Bible « se promener au fil des langues ».

Je souhaite, maintenant, vous faire part d'une dernière remarque avant de passer la parole à Kevin Pinault. Les ressources du site vont commencer par descendre vers les professeurs. Ces derniers se nourriront ainsi des articles et des ouvrages régulièrement publiés. Mais nous espérons qu'il y ait parallèlement une étape remontante. En effet, lorsque nous inspectons les collègues et leur demandons un *curriculum vitae*, nous constatons que les collègues du secondaire ont souvent publié. Ce phénomène, plus rare de par le passé, est devenu chose courante. Je ne parle pas seulement des thésards, qui constituent une catégorie à part. Les collègues publient et, par ailleurs, les ressources de la toile leur permettent de s'exprimer plus facilement et plus fréquemment. Par conséquent, nous souhaitons vivement qu'il y ait une remontée et une descente permanente sur le site.

Kevin Pinault

Bonjour. Je parle ici au nom de toute l'équipe éditoriale du site, à savoir cinq professeurs de langues vivantes. Mes collègues exercent à mi-temps dans des lycées. J'ai pour ma part la chance de travailler à temps plein sur ce projet dont je coordonne ainsi tous les travaux.

On a beaucoup employé l'expression « clé » s'agissant des langues. Seraient-elles la clé de l'emploi en 2015 ? Nous avons trouvé que le nom *La Clé des langues* « sonnait » bien, le mot « clé » renvoyant aux cultures et langues étrangères.

Un site pour qui ?

Les destinataires de ce site sont les professeurs de langues vivantes du secondaire. Quatre volets existent déjà : allemand, anglais, arabe et italien. Nous avons eu la chance d'être rejoints par une collègue hispanophone et nous proposerons donc un volet espagnol courant 2008.

Comme le précisait Josée Kamoun, ce site Internet vise à établir un lien entre le secondaire et le supérieur.

Les premiers sites experts

J'apporterai quelques précisions historiques par rapport à la présentation de Josée Kamoun. Les premiers sites experts datent de 1999. Il y a alors eu une refonte majeure des programmes de SVT et deux sites ont donc été créés pour aider les professeurs à mettre œuvre ces nouveaux programmes, qui comportaient des thèmes que les enseignants n'avaient pas abordés lors de leur formation initiale. Le groupe d'experts pour les programmes du secondaire a donc eu l'idée de créer deux sites Internet qui leur fournissent des ressources. Le site *Planet-terre* pour les professeurs de géologie et le site *Vie* pour les professeurs de biologie sont donc le fruit de cette volonté. Leur création a été coordonnée par l'ENS et Paris VI. J'avais prévu de vous montrer ces sites mais je passe rapidement car je m'aperçois que le temps va peut-être nous manquer.

L'objectif premier de ces deux sites était de faire le lien avec les programmes et d'aider les professeurs à suivre les nouveaux thèmes. Ces sites ont ensuite été repris par la DGESCO, qui leur a apporté un soutien financier. C'est à partir de ce moment que ces sites ont pu bénéficier d'un enseignant du secondaire à temps plein, chargé de s'occuper de la mise en ligne de nouvelles ressources.

Les sites experts ENS-DGESCO

À ce jour, neuf sites experts ENS-DGESCO existent. Ils sont tous accessibles *via* le portail EduSCOL : <http://eduscol.education.fr>, sur lequel nous allons nous rendre. Il semble malheureusement que nous ayons un problème de connexion Internet.

Vous découvrez des liens vers huit sites experts. Le comité de création de ce site se réunissant dans quinze jours, un lien vers *La Clé des langues* sera ajouté.

L'objectif des sites ENS-DGESCO est affiché sur la page d'accueil du portail EduSCOL : « Les sites experts sont dédiés à l'enrichissement de la formation disciplinaire. Ils permettent aux enseignants d'accompagner les nouveaux programmes et d'aborder des points d'actualité suscitant l'intérêt des élèves et du grand public. »

À partir de cet ancrage originel dans les programmes, *La Clé des langues* va se donner un objectif plus vaste, qui sera de permettre aux professeurs d'actualiser et d'approfondir leurs connaissances du monde dont ils enseignent la langue, en lien avec les programmes.

Les acteurs du projet

Il s'agit tout d'abord de la direction générale de l'Enseignement scolaire dans sa mission de formation continue. Nous travaillons donc avec le bureau de la formation continue des enseignants qui apporte notamment un soutien financier à ce projet.

Pour le projet de *La Clé des langues*, nous travaillons également avec les professeurs et les laboratoires de l'ENS lettres et sciences humaines de Lyon. L'apport de l'ENS est donc scientifique.

L'inspection générale de l'éducation fait le lien avec le secondaire. Cette collaboration nous assure de répondre à des besoins réels des professeurs du secondaire.

Enfin, le projet est mené par une équipe éditoriale constituée de cinq professeurs de langues vivantes du secondaire.

La Clé des langues

Ce projet a été mis en place en septembre 2006. En réalité, nous avons créé un portail qui donne accès à cinq sites : un par langue et un site transversal. Comme je vous le disais, les quatre volets disciplinaires seront bientôt complétés par un cinquième. Le volet transversal s'intitule « plurilingues ».

Les sites disciplinaires ont tous une organisation similaire. Néanmoins, chacun possède son identité propre.

Les sites disciplinaires

Les sites disciplinaires regroupent deux types de rubriques principales.

Certaines présentent des informations pratiques : sur les programmes, des événements, des conférences, l'actualité littéraire, des rubriques presse sur les événements qui se déroulent dans le pays dont on enseigne la langue.

D'autres présentent des ressources scientifiques, *via* des dossiers thématiques que nous avons regroupés en trois thèmes, selon le découpage des enseignements que l'on retrouve au concours : littérature, civilisation et linguistique. Nous avons ainsi élaboré les rubriques : « passé et présent », « art et littérature » et « langue et langues ».

Dans la rubrique « passé et présent », nous essayons d'aborder des thèmes de civilisation se rapportant aux contenus culturels des programmes : biographies de personnalités historiques, synthèses des principales problématiques politiques, historiques ou sociales. L'idée est que l'étude de l'histoire récente et lointaine permettra aux enseignants de comprendre et donc de faire comprendre la réalité contemporaine.

Dans la rubrique « art et littérature », il s'agit d'explorer le patrimoine culturel des pays concernés. La rubrique fonctionne sur le même principe : bibliographie des principaux auteurs, artistes, synthèses sur les grands courants littéraires et artistiques, fiches de lecture, analyse de films, etc. Nous essayons de proposer sur chaque thème des extraits d'œuvres que les professeurs pourront ensuite exploiter en classe avec leurs élèves. Nous retrouvons là le lien entre approfondissement des connaissances et mise en pratique dans la classe. Pour autant, le site ne proposera pas un cours tout prêt.

Dans la rubrique « langue et langues », nous proposerons des éléments de réflexion sur la langue écrite et orale, pour étudier la réalité linguistique dans sa richesse et sa diversité.

Vous constatez que Néanmoins, le champ est très vaste. Le site ne couvre pas tous les domaines. Les thèmes viendront s'ajouter petit à petit. Il est certain qu'il y aura toujours des trous, même si nous visons à terme à couvrir un champ aussi vaste que possible.

Les dossiers

Je vais vous les présenter rapidement en vous indiquant uniquement les titres puisqu'il ne s'agit que d'une présentation, le but étant que chacun puisse ensuite aller naviguer par lui-même.

Allemand

Passé et présent

Plusieurs thèmes sont abordés : la réunification, la révolte du 17 juin 1953 en RDA, la fuite et l'expulsion, le nazisme et les images.

Art et littérature

Deux dossiers sont en ligne : l'un consacré à Vienne en 1900 et l'autre donnant un aperçu du cinéma allemand, « *Das deutsche Kino* ». Cet aperçu n'est pas complet à ce jour et il n'est bien entendu jamais possible de l'être sur un sujet aussi vaste.

Langue et langues

Vous trouverez un article sur le discours rapporté (discours direct, discours indirect).

Je passe rapidement à l'anglais. J'ai choisi de donner un nom anglais aux rubriques.

Anglais

Past and present

Ce thème est consacré aux conflits, à travers la guerre de Sécession et la participation des États-Unis à la Première Guerre mondiale. Il comporte aussi un dossier sur John Muir, explorateur et intellectuel américain du XIX^e siècle. Vous trouverez également un cycle de conférences sur le thème « existe-t-il une culture américaine ? », organisé à l'ENS par Lyon II et l'IEP. Avoient été abordés des thèmes comme la recherche en sciences humaines et en sciences sociales sur les États-Unis ; « le conservatisme appartient-il à la culture politique américaine ? » ; « le capitalisme, culture américaine ? ».

Art and literature

La rubrique propose deux dossiers sur des œuvres au programme du baccalauréat en série L : *Frankenstein* et *Wide Sargasso Sea*. Nous essayons de suivre les programmes au plus près.

Sont également à disposition un dossier *crime and literature*, un dossier sur le modernisme et sur l'art avec un dossier consacré à William Hogarth.

Speech and language

Pour l'instant, seul un dossier sur la linguistique-fiction est en ligne.

Arabe

Passé et présent

Trois dossiers sont proposés: les mozarabes et l'« identité andalouse », le poids du passé sur l'Algérie d'aujourd'hui et le statut des personnes en Egypte de la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Art et littérature

Vous trouverez un hommage organisé à l'ENS LSH en mai dernier à Naguib Mahfouz, prix Nobel de littérature. Vous trouverez également plusieurs fiches de lecture et une interview en arabe d'un auteur libanais, ainsi qu'un compte rendu de la foire du livre arabe du Caire avec une autre interview en arabe du président de l'office égyptien du livre.

Langue et langues

Cette rubrique offre une histoire de la grammaire arabe et plusieurs dossiers de grammaire : l'accord du verbe avec son sujet, la conjugaison des verbes creux et défectueux. Sont également présentées quelques réflexions sur la racine, une histoire des langues sémitiques et, enfin, un thème sur les variations linguistiques.

Italien

Passé et présent

La rubrique s'ouvre sur un dossier sur le mouvement néoféministe avec des entretiens écrits ou filmés avec quelques protagonistes du mouvement. Elle se poursuit avec un autre dossier sur le cinéma et les années de plomb et s'achève sur l'affaire Moro, événement marquant. Un dossier sur la Résistance est en projet.

Art et littérature

Un dossier sur Andrea Camilleri et un autre sur Renata Vigano sont accessibles.

Langue et langues

Deux projets sont prévus : l'Italophonie et les dialectes italiens.

Plurilingues

Dans « Plurilingues », les sujets abordés seront communs, transversaux, avec une rubrique supplémentaire consacrée à la traduction. Nous espérons pouvoir toucher dans ce volet les professeurs des langues vivantes autres que l'anglais, l'allemand, l'arabe, l'italien et l'espagnol, ainsi que les professeurs de lettres, de latin ou de grec, qui font énormément de traductions.

Pour l'instant, Plurilingues est moins complet que les sites disciplinaires. En effet, il n'est pas aussi aisé de trouver des chercheurs qui travaillent sur des sujets transversaux puisqu'ils sont plutôt répartis entre anglicistes, germanistes, hispanistes, etc.

Dans la rubrique « littératures », nous avons pu mettre en ligne une conférence donnée par un professeur de l'Université de Londres invité à l'ENS pour évoquer Levinas et la littérature.

Dans la rubrique « langues » nous avons inséré plusieurs conférences de Sciences du langage, issues d'un cycle de conférences organisé chaque année à l'ENS. Je vous recommande particulièrement la première : « origine et évolution du langage » proposée par Bernard Victorri. Il est très clair, très instructif et il n'est pas nécessaire d'être spécialiste pour comprendre son propos. Une autre est consacrée à « l'évolution des langues » de Lene Schoessler, de l'université de Copenhague. Enfin, « mécanismes et motivations du changement grammatical » est une conférence beaucoup plus pointue qui donne notamment de nombreux exemples en chinois. Nous avons donc tous les niveaux avec ces trois conférences : la première est très simple, très claire, alors que la troisième est beaucoup plus pointue. Dans cette rubrique, il y a également un article d'introduction à la sociolinguistique et un article sur « de l'importance d'une langue vivante ». Enfin, nous proposons un entretien de Daniel Coste sur le CECRL. Il a en effet participé, depuis les années 1970, au sein du Conseil de l'Europe, aux projets qui lui ont donné naissance.

La rubrique « traduction », qui est très importante, reste assez pauvre à ce jour avec un seul article disponible : « pour une approche moderne de la traduction » écrit par Michael Oustinoff spécialement pour le site et en pensant qu'il s'adressait à des professeurs du secondaire. Cet article est particulièrement éclairant.

Types de ressources

Vous trouverez sur le site des conférences, des entretiens sur des thèmes particuliers et également des articles précédemment publiés dans des journaux ou magazines. Nous cherchons aussi des articles originaux en contactant directement des chercheurs, des étudiants en thèse, des enseignants chercheurs, des spécialistes qui peuvent nous proposer des articles écrits spécifiquement pour ce site sur des thèmes que nous aurons définis préalablement. Le format employé est spécifique au web. En effet, le lecteur consacre moins de temps à un article sur Internet qu'à un support papier. Les articles en ligne doivent donc être plus courts, compris généralement entre trois mille et cinq mille mots.

Nous proposons aussi des synthèses, des comptes rendus, des fiches de lecture, etc.

L'équipe éditoriale

N'hésitez pas à nous contacter pour nous faire part de vos impressions ou commentaires.

Faites-nous savoir si vous connaissez des chercheurs qui pourraient apporter leur contribution sur le site. Merci beaucoup.

Je cède à nouveau la parole à Monsieur Monnanteuil.

François Monnanteuil

Je voudrais attirer votre attention sur un des éléments présentés. Kevin Pinault nous a signalé que les éléments de civilisation étaient regroupés sur les sites sous la rubrique « passé et présent ». Cette vision me paraît intéressante parce que nous sommes souvent mal à l'aise pour parler de civilisation. Nous le voyons par exemple dans les analyses d'un récent opuscule de Régis Debré sur le rapport entre civilisation et culture. Les mots sont parfois utilisés dans le même sens, parfois dans des sens différents, ce qui dépend aussi des langues et des langues que nous étudions. Je trouve que « passé/présent » est une manière de faire comprendre l'intérêt qu'il y a, dans une perspective de communication riche, à faire en sorte que la prise en compte des références culturelles ne soit pas uniquement celle des épiphénomènes du moment qui risquent d'être très médiatiques, mais renvoie aussi à la profondeur historique du pays dont on apprend la langue. Ce n'est qu'ainsi que l'on peut rendre compte de son épaisseur culturelle.

L'association « passé/présent » est donc une très bonne manière de formater les discussions théoriques sur civilisation/culture, tout en montrant l'intérêt pour chacun. J'en déduis que les chercheurs sollicités acceptent d'apparaître dans une telle rubrique. Mais cela profite aussi aux professeurs qui se connecteront.

Par ailleurs, la mise en ligne de conférences suscite également mon vif intérêt. J'imagine qu'elles n'intéresseront pas que les professeurs. Elles pourront être utilisées comme documents très authentiques.

J'insiste sur ces éléments car si nous vous avons annoncé la présentation d'un site fait par l'ENS-LSH, cela aurait peut-être rappelé à certains de glorieux souvenirs et n'aurait pas été perçu comme un élément clé par rapport à la problématique de ces journées. Or ce que nous venons d'entendre montre clairement le lien entre ce que nous cherchons à faire dans la rénovation de l'enseignement des langues et l'outil qui nous est fourni.

Il nous est fourni à tous, c'est-à-dire toutes les personnes que la DGESCO a bien voulu inviter. D'un certain point de vue, tout le monde est invité, mais si vous regardez la liste des participants, vous verrez que certains entrent sous la rubrique « invités ». Ceux-là se demandent peut-être à quel titre ils le sont. Les autres s'interrogent sans doute sur ces invités qui ne semblent pas différer tellement d'eux. En effet, ils ne sont pas très différents puisqu'il s'agit de professeurs de notre système scolaire détachés auprès de deux autres ministères pour intervenir dans les établissements du ministère de l'Agriculture et du ministère de la Défense. Cela illustre le fait que les groupes de compétence, les périodes intensives et les débats citoyens existent également dans ces ministères.

Pour terminer, je voudrais retenir la formule de Josée Kamoun, qui va donner du sens à toute l'action de ces deux journées et aux démultiplications que vous serez amenés à faire les uns et les autres en académies. Je suis marqué par l'idée que les professeurs confrontés à un texte littéraire n'osent pas l'aborder sous cet angle. Il n'est bien entendu pas question de leur demander de faire un commentaire de texte du type de celui demandé à l'agrégation, mais simplement d'utiliser les éléments propres à la dimension littéraire dans leur stratégie pédagogique. Josée Kamoun nous signalait que « les professeurs n'arrivent pas à se faire confiance ».

Cet enjeu me semble capital. Nous ne pouvons pas passer notre temps à former des professeurs qui sont de toute façon libres dans leur classe, quand il n'y a pas d'inspecteur pour les voir travailler. Par ailleurs, la liberté pédagogique est un élément essentiel qui a été réaffirmé avec force dans la loi d'orientation et de programme dont il a déjà été question. Nous sommes donc obligés de faire confiance aux enseignants. Nous y sommes obligés mais nous avons aussi plaisir à le faire puisqu'ils ont été recrutés en tant qu'intellectuels ayant une certaine marge d'autonomie. L'idée de la formation continue des professeurs est donc de leur apprendre à se faire confiance, pour arriver à faire face aux enjeux que la société impose à l'enseignement des langues et pour être conformes aux orientations que l'institution donne à cet enseignement.

Je crois que cet objectif pourrait être la ligne directrice de nos travaux pendant ces deux jours : faire en sorte que les professeurs puissent se faire confiance pour répondre aux enjeux de la société et être à la hauteur des attentes de l'institution. Merci.

Groupes de compétence et évaluation

Mise en place de groupes de compétence en langues vivantes en classe de seconde.

M. Frédéric Duc, professeur d'anglais, lycée militaire d'Autun

Présentation de l'établissement et genèse du projet

Le lycée militaire d'Autun est un établissement sous tutelle du ministère de la Défense, qui accueille, en premier cycle, second cycle et CPGE, un effectif composé à 80 % d'enfants de militaires (en activité ou retraités) et à 20 % d'enfants de fonctionnaires d'autres ministères. Le bassin de recrutement du lycée s'étend sur tout le territoire national, outremer compris, et de nombreux élèves ont été scolarisés à l'étranger avant de rejoindre l'établissement.

Le lycée doit s'acquitter d'une double mission : poursuivre un objectif d'excellence (CPGE) et assurer l'aide aux familles en difficulté.

Point névralgique du parcours scolaire, la classe de seconde en général, et au lycée militaire d'Autun en particulier, est le lieu où l'hétérogénéité se manifeste le plus brutalement. Entre les élèves « anciens » issus du collège de l'établissement et déjà familiarisés avec les méthodes de travail qu'ils retrouveront en seconde, ceux qui découvrent cette école à l'entrée dans le second cycle, à l'issue d'une scolarité marquée par de nombreux changements d'établissements au gré des affectations et missions de leurs parents, et ceux enfin qui se retrouvent dans l'établissement sans l'avoir souhaité, après maintes difficultés familiales, il est très délicat d'obtenir l'adhésion d'une classe entière à un projet pédagogique. Comment s'assurer que chaque élève, quasi-bilingue ou au contraire ignorant des bases même d'une langue étrangère, trouve son compte dans les activités proposées par le professeur de langue ? Peut-on prétendre pratiquer une pédagogie suffisamment différenciée pour qu'elle réponde aux besoins de chacun des trente élèves d'une classe de seconde ?

La question n'est pas nouvelle, mais c'est dans ce contexte que les enseignants de langues de l'établissement, à l'invitation de madame Lhéréty, inspectrice générale de l'Éducation nationale, ont mis en place, par étapes successives, un dispositif d'enseignement par groupes de compétence, ou, tout du moins, par groupes de besoins. Au-delà d'un projet visant à regrouper les élèves de manière à réduire l'hétérogénéité évoquée plus haut, ce projet fut également pour les professeurs concernés l'occasion de remettre en question l'ensemble de leurs pratiques pédagogiques pour les faire évoluer en prenant appui sur les recommandations du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues.

L'expérimentation débuta à la rentrée 2006-2007, dans les cinq classes de seconde de l'établissement. Seules les LV1 (anglais et allemand) étaient concernées. Le dispositif paraissant efficace, les enseignants ont souhaité le reconduire à la rentrée 2007-2008, en généralisant l'approche aux trois langues enseignées, qu'il s'agisse de LV1 ou LV2.

Statut de la LV2

La présence d'un collègue dans l'établissement, et la possibilité de suivre les résultats des élèves sortant de troisième à leur entrée en second cycle a régulièrement permis de constater le caractère quelque peu artificiel, en seconde, de la distinction LV1-LV2. De nombreux

élèves provenant de troisième LV2 semblent posséder, à défaut d'un bagage lexical conséquent, de très bonnes aptitudes à la communication et de solides bases linguistiques. L'équipe pédagogique a donc choisi de ne pas retenir le critère LV1-LV2 lors de la formation des groupes.

Prérequis pour la mise en place des groupes : évaluation diagnostique

Seule une évaluation diagnostique à l'entrée au lycée permet de décider quelle compétence cibler, et de quelle manière organiser les groupes.

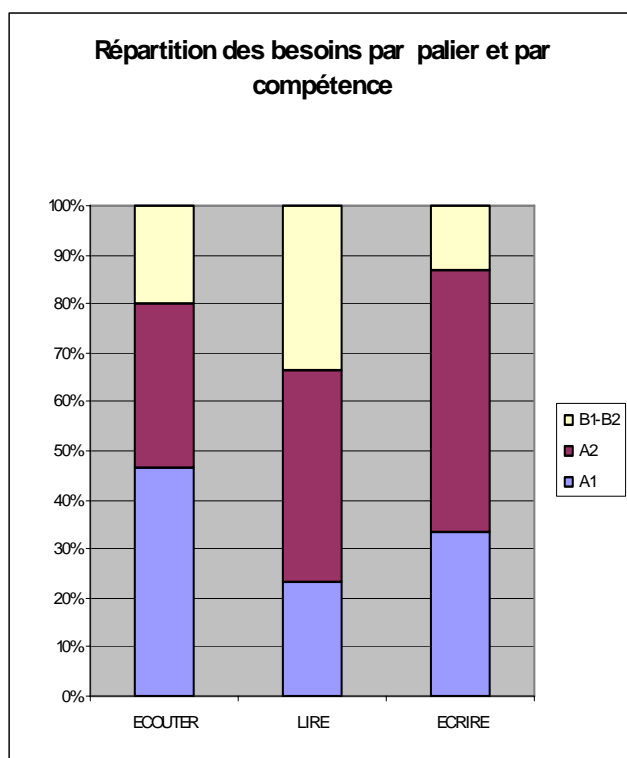
Une évaluation commune à toutes les classes de seconde a donc été mise en place dans chaque langue vivante, dès la première semaine de cours.

Trois compétences ont été évaluées : compréhension de l'écrit, expression écrite et compréhension de l'oral. Pour des raisons d'organisation matérielle, l'expression orale n'a pas été évaluée à ce stade, mais le projet de l'intégrer aux tests demeure, et devrait prendre forme à la rentrée 2008-2009.

Afin d'exploiter au mieux les résultats de cette évaluation diagnostique, **une note distincte fut attribuée à chacune des trois compétences**, en vue d'une exploitation informatique.

Pour chaque activité langagière évaluée, les élèves se sont vu proposer des exercices de difficulté croissante, correspondant aux trois niveaux de compétence qui peuvent être rencontrés chez des élèves de seconde : A1, A2 et B1 ou plus.

L'exploitation des résultats permet de mettre en évidence un important différentiel entre le



niveau de réussite des élèves dans les compétences relevant de l'écrit (compréhension et expression), et leur capacité à comprendre et interpréter un message oral.

Alors qu'en compréhension de l'écrit, 22 % des élèves ne dépassaient pas le niveau A1, ils étaient 48 % à ne pas franchir ce seuil en compréhension de l'oral. 50 à 60 % des élèves se situaient en A2, pour les deux compétences écrites, tandis qu'ils étaient seulement 33 % pour la compréhension de l'oral. Enfin, 22 % des élèves paraissaient relever du niveau B1 ou supérieur, pour la compréhension fine d'un message oral.

De ces observations, deux conclusions se sont imposées à l'équipe enseignante :

Il paraissait en premier lieu nécessaire de faire progresser au plus vite une majorité d'élèves dans le domaine de la compréhension de l'oral, en leur proposant des **parcours adaptés** dans des groupes ciblant au plus près leurs besoins.

En outre, malgré l'absence, en ce début d'année scolaire, de données en termes d'évaluation de l'expression orale, mais partant du principe qu'on ne peut interagir oralement avec d'autres

locuteurs sans avoir compris et correctement interprété leurs propos, il nous est apparu indispensable de lier **compréhension et expression orale**.

Cette paire de compétences s'est donc imposée comme critère prioritaire pour des regroupements d'élèves autour d'objectifs communs : comprendre et se faire comprendre à l'oral. La composante « oral en interaction » introduite par le CECRL a donc été naturellement intégrée aux nouvelles démarches pédagogiques mises en place.

Mise en place et répartition de l'effectif

Le dispositif mis en place en seconde implique quatre professeurs d'anglais, trois professeurs d'allemand et trois professeurs d'espagnol.

Dans l'emploi du temps, l'anglais et l'espagnol occupent deux « barrettes » à des horaires différents, tandis que l'allemand est réparti sur une seule « barrette » permettant aux trois groupes de fonctionner simultanément.

	Groupes / Barrettes		
Base de tri	Anglais	Allemand	Espagnol
CO en A1	3/2	1/1	2/2
CO en A2	2/2	1/1	1/1
CO en B1/B2	2/2	1/1	2/2

Effectif moyen par palier

L'objectif de la mise en place des groupes étant notamment de permettre aux élèves en difficulté de progresser plus efficacement, une attention toute particulière fut portée au poids des effectifs par groupe. Ainsi, les groupes ne dépassant pas le seuil A1 de l'évaluation diagnostique ont été particulièrement allégés en effectif, et n'accueillent pas plus de 17 élèves, tandis que l'effectif des groupes A2 ne dépasse pas 24 élèves. Enfin, les groupes « avancés » accueillent 26 élèves en moyenne, et sont susceptibles d'accroître leur effectif à mesure que les élèves du groupe « intermédiaire » progressent et rejoignent leurs camarades au niveau supérieur.

Mobilité et flexibilité

Afin de répondre efficacement à l'évolution de leurs besoins, le système favorise la mobilité des élèves d'un groupe à l'autre. Plusieurs « brassages » sont prévus au cours de l'année scolaire, et à tout moment un élève peut changer de groupe, en fonction de l'évolution de ses résultats.

Gestion globale des effectifs

Un dispositif comptant 15 groupes impliquant 150 élèves et 10 professeurs nécessite une organisation efficace, non seulement sur le plan pédagogique, mais également dans le

domaine administratif. Il est en effet indispensable de tenir à jour les listes d'élèves, et de tenir l'administration informée des fréquents changements d'effectifs au sein de chaque groupe. À cet effet, une base de données sous *Excel* a été mise en place, qui permet à tout moment de connaître la situation de chaque élève quelle que soit sa classe, ainsi que l'historique de ses changements de groupe. Les effectifs des trois langues sont gérés par **un seul professeur « administrateur »** qui centralise l'ensemble des informations du dispositif, collecte les données et les transmet aux professeurs concernés et à la vie scolaire.

Suivi des résultats et conseils de classes

La structure des groupes nécessite, pour une même langue, l'intervention de plusieurs professeurs dans une classe. Il n'est donc pas aisé d'obtenir une vision synthétique et globale de la classe concernée, notamment lors des bilans de fin de trimestre. Pour ne pas multiplier les intervenants lors de ces réunions, **un professeur référent a été désigné pour chaque langue et chaque classe**. Celui-ci a pour mission de collecter les données et appréciations concernant l'ensemble de l'effectif, et d'en proposer une synthèse précise, tout en étant à même d'évoquer l'évolution de chaque élève au cas par cas.

Une fiche individuelle interactive de suivi, au format *Excel*, a été mise en place. Sous la forme d'une feuille à deux onglets, l'un destiné au professeur, l'autre à l'élève, la fiche permet de dresser un bilan individualisé des progrès et besoins de chaque élève. La feuille « professeur » intègre des critères linguistiques, communicationnels et méthodologiques présélectionnés et modifiables à tout moment, et une prise en compte du degré d'acquisition des compétences travaillées. Lorsque le professeur coche une case relative à la compétence ciblée, et correspondant au degré d'acquisition de celle-ci, l'appréciation ou le conseil correspondants s'inscrivent automatiquement et en langage clair sur la feuille « élève », qui intègre également un graphique généré automatiquement par le programme pour proposer une interprétation claire du niveau de réussite atteint par l'élève dans les différentes compétences.

La feuille « élève » est signée par le professeur, puis par l'élève, qui a la possibilité d'émettre son propre commentaire sur l'état de sa progression, ses motivations ou ses besoins.

Une copie de ce document est ensuite transmise aux parents, tandis que l'original est conservé par les enseignants et utilisé lors des conseils de classes et des visites des parents.

Ce système, peu coûteux en temps et en ressources, a été largement adopté par les enseignants et bien accueilli par les élèves et leurs familles. Il est maintenant intégré à l'organisation globale de l'année scolaire, et permet d'obtenir des bilans clairs des progrès des élèves à des moments-clés du parcours d'apprentissage.

Organisation de l'année scolaire en seconde

Rentrée septembre	Mi-octobre	Nov / Déc	janvier	mars	avril	juin
Information des élèves et des familles.	Exploitation des premières évaluations	Conseils de classes : professeurs référents.	Mise à jour des effectifs.	Mise à jour et envoi des fiches de suivi	Brassage des groupes	Bilan individuel par élève
Test semaine 0	Brassages ponctuels	Epreuves bloquées	Poursuite des évaluations de l'oral	Conseils de classes (profs référents)	Poursuite des évaluations de l'oral	Evaluation du dispositif.

Exploitation des résultats	Edition des fiches de suivi individualisé.	Exploitation des résultats des épreuves bloquées	Evaluation du dispositif à mi-parcours	Epreuves bloquées 2° série		Conseils de classes.
Formation des groupes	Envoi des données aux familles.	Mise à jour des fiches individuelles		Exploitation des résultats		
Mise en place du suivi individualisé		Envoi des bulletins		Préparation au brassage		
Lancement des évaluations de l'oral		Préparation au brassage des groupes				

Interprétation des dispositions du CECRL

Place de l'oral : de la compréhension à l'expression

Compte tenu des objectifs pédagogiques affichés, il convenait de donner à la compréhension de l'oral une place centrale dans le dispositif, d'abord en proposant des activités d'entraînement fréquentes, diversifiées et adaptées aux acquis de chaque groupe. Il fallait ensuite évaluer avec discernement et cohérence le travail effectué par les élèves.

Le système scolaire français a souvent tendance à privilégier l'écrit par rapport à l'oral. Il était indispensable de lutter contre cette habitude bien ancrée dans les mentalités des élèves, mais aussi parfois chez les professeurs. L'importance de l'oral a donc été réaffirmée, en termes de poids dans la moyenne trimestrielle. La périodicité et la fréquence des évaluations de l'oral ont également été revues à la hausse.

L'équipe pédagogique a choisi d'intégrer une épreuve de compréhension de l'oral à chaque évaluation sommative.

La compréhension de l'oral n'est évidemment pas abordée comme une fin en soi, mais comme un passage obligé vers de meilleures aptitudes à la communication. Elle s'inscrit donc dans une stratégie visant à susciter des prises de parole efficaces, variées, intégrant la composante « oral en interaction » du CECRL.

Modes d'entraînement et d'évaluation de l'oral

Les professeurs de langue ont toujours proposé des activités orales à leurs élèves. Toutefois, la nature et la fréquence de ces activités étaient très variables d'un enseignant à l'autre, et la prise de parole en continu constituait souvent l'essentiel des productions évaluées. Seule une « note de participation », aux contours vagues et fluctuants venait compléter un ensemble bien mince de données.

L'adoption des recommandations du CECRL imposait tout naturellement une nouvelle définition de l'approche de l'oral dans l'établissement. Les professeurs ont en particulier cherché à mettre en application une des notions-clés de la nouvelle approche de

l'enseignement des langues vivantes : passer d'une langue vue comme un objet d'étude à une langue mise à contribution de manière raisonnée pour atteindre un objectif spécifique et métalinguistique. L'accent fut mis sur la sphère de l'élève, et sur la conception d'activités qui suscitent davantage d'investissement de sa part :

- jeux de rôles ;
- débats citoyens ;
- interviews.

L'oral en continu n'est pas négligé, et fait également l'objet d'un traitement « actionnel » :

- doublage de documents vidéo authentiques (podcasts, publicités, dessins animés) ;
- réalisation par les élèves de présentations *Powerpoint* ;
- discours formels devant une assemblée.

L'utilisation d'outils informatiques a également permis d'élargir le champ des possibilités, notamment en termes d'autonomie de l'élève, de précision du travail et d'exploitation des résultats.

Nouvelles méthodes d'évaluation

Grâce à l'informatique, et notamment à des logiciels de traitement du son en libre accès (*Audacity*), il est possible d'enregistrer un ou plusieurs élèves simultanément et d'intégrer ces enregistrements à d'autres documents en vue de montages et découpages complexes. Il est également possible de pratiquer une évaluation différée, prenant appui sur des productions enregistrées en autonomie partielle ou totale par les élèves. Ces derniers sont associés aux tâches d'évaluation, par le biais de fiches d'analyse qui les invitent à relever les points faibles et les qualités phonologiques, syntaxiques et communicationnelles de la prestation de leurs camarades.

L'informatique permet ensuite d'exploiter les productions enregistrées en vue d'une remédiation en classe. Il est par exemple aisé d'isoler une phrase, un mot, une intonation et de proposer à des élèves de la comparer à un modèle, voire de comparer simultanément plusieurs productions.

Ces pratiques, fort bien accueillies par les élèves, sont à présent en voie de généralisation quels que soient la langue vivante, le groupe concerné et le niveau de compétence visé.

L'uniformisation des pratiques d'évaluation ne se limite pas à la production orale, mais concerne toutes les compétences mises en jeu.

Approche globalisée de l'évaluation

Afin de favoriser la mutualisation des moyens et ressources pédagogiques, l'équipe enseignante a mis en place un schéma commun de travail. Il s'agit de proposer à l'ensemble des groupes la même périodicité d'évaluation, et des coefficients identiques.

Ainsi, par exemple, au second trimestre, l'ensemble des élèves composeront à l'écrit pour : un devoir surveillé, un devoir dans le cadre d'épreuves bloquées communes et se verront attribuer une note globale regroupant les évaluations formatives intermédiaires.

À l'oral, trois notes au minimum leur seront attribuées : Une note de prise de parole en continu, une note d'oral en interaction et une note de participation/investissement. **L'oral compte pour moitié** dans la moyenne trimestrielle. Ce schéma d'évaluation est présenté à chaque groupe en début d'année, et l'accent est mis sur l'aspect positif de l'évaluation, dont la fonction est d'encourager les progrès. Lors de cette présentation, la question de la valeur des

notes est posée, systématiquement : « Est-il plus facile d'obtenir de bons résultats dans les groupes faibles ? Si oui, pourquoi chercher à intégrer un groupe fort, plus exigeant ? »

Les épreuves bloquées

La question soulevée par les élèves au sujet de la valeur des notes en fonction du groupe de référence n'est pas anodine, et aurait pu compromettre le fonctionnement du dispositif. L'équipe enseignante s'est donc employée à trouver un juste milieu entre une évaluation « récompense », indispensable, notamment vis-à-vis d'élèves faibles mais méritants, et l'évaluation normative qui sanctionne la valeur réelle d'une production par rapport au niveau B1 attendu en fin de seconde.

La solution retenue passe par les « épreuves bloquées » qui ont lieu aux second et troisième trimestres : alors que les élèves sont évalués tout au long du trimestre en fonction des objectifs spécifiques du groupe auquel ils appartiennent, selon une échelle de notation adaptée à leur niveau de compétences, ils doivent également composer sur un devoir identique et commun à tous les groupes, une fois par trimestre. Cette évaluation, préparée après concertation entre les enseignants, met en jeu les compétences travaillées dans chaque groupe, et propose des exercices à difficulté croissante. Elle permet donc à l'élève de se situer par rapport aux objectifs de la classe de seconde (seuil B1), et de prendre la mesure des progrès restant à accomplir, sans toutefois remettre en cause la valeur des efforts qu'il a fournis au sein de son groupe.

Bilan à court terme

Il est difficile de dresser le bilan exhaustif et totalement objectif d'un projet très récent et en constante évolution. L'absence de recul ne permet pas d'évaluer les apports à long terme d'un tel dispositif. Toutefois il est possible de mettre en évidence quelques éléments saillants :

Le projet, d'emblée bien accueilli par l'ensemble des élèves, semble favoriser la communication orale. L'homogénéité en termes de niveau de compétence au sein de chaque groupe apparaît comme un facteur **désinhibant**, et incite les élèves peu assurés à faire l'effort de prendre la parole, sans s'exposer aux critiques de camarades plus avancés.

La politique d'enseignement des langues mise en place semble également correspondre davantage aux objectifs et missions de l'établissement : offrir aux élèves en difficulté une prise en charge spécifique tout en permettant aux meilleurs d'entretenir et d'étoffer leurs compétences.

Malgré le peu de recul évoqué précédemment, l'analyse du comportement et des résultats des élèves actuels de Première issus du dispositif mis en place en 2006-2007 semble montrer une réelle évolution des mentalités et de l'attitude vis-à-vis de l'oral. La participation apparaît plus spontanée et permet des échanges linguistiques plus élaborés et plus authentiques.

L'approche actionnelle semble convenir aux élèves, qui prennent parfois eux-mêmes l'initiative d'une activité orale et proposent leur propre scénario.

La compréhension de l'oral, désormais bien intégrée aux démarches d'enseignement, permet de limiter l'utilisation de documents didactisés au profit de conditions de communication authentiques. L'effort supplémentaire d'écoute et de concentration est consenti par la très grande majorité des élèves, qui perçoivent bien l'intérêt de la démarche.

Toutefois, le dispositif, pour efficace qu'il paraisse, n'a pas toujours permis d'obtenir les résultats escomptés par l'ensemble des professeurs. Certains élèves, heureusement très peu nombreux, en grande difficulté, ou manquant de motivation, demeurent « réfractaires » à toute

communication et n'ont pas à ce jour fourni les efforts nécessaires pour tirer un quelconque profit du système.

Le projet n'est pas figé et évoluera probablement à la rentrée 2008-2009. Il est envisagé d'intégrer les classes de première au dispositif par le biais de regroupements ciblant davantage les compétences écrites, dans la perspective des épreuves du baccalauréat actuel, tout en conservant les pratiques d'entraînement et d'évaluation de l'oral introduites en seconde.

La mutualisation des ressources d'enseignement n'a pas été suffisamment développée, et l'équipe pédagogique cherche encore, à travers une plus grande concertation entre enseignants, à harmoniser les démarches proposées aux élèves.

Il est à noter, enfin, qu'aucun des professeurs prenant part au projet n'a remis en cause la validité et l'intérêt global du dispositif.

Les groupes de niveaux de compétence en allemand au lycée Sévigné de Charleville-Mézières (2006-2007 et 2007-2008)

Mme Virginie Boizet d'Aragon, professeur d'allemand

Le constat de départ

Nous constatons depuis un certain temps que le classement en LV1 ou LV2 des élèves provenant de collèges très différents et entrant en seconde n'avait plus de réelle signification, d'autant plus que plusieurs collèges proposent l'enseignement « bi-langues ». En outre, l'hétérogénéité croissante et le peu de possibilité de prendre en compte chez un élève les différences de niveaux entre les activités langagières nous ont poussés à organiser notre enseignement sous la forme de groupes de niveaux de compétences.

Une expérience a été menée par les anglicistes lors de l'année scolaire 2005 – 2006 et un désir de généralisation à toutes les langues proposées dans notre lycée est apparu dans notre établissement. Trois collègues germanistes étaient désireux de tenter une expérimentation en allemand sur des principes sensiblement différents, sans pour autant s'engager à reproduire l'expérience si elle ne semblait pas concluante.

Les principes

Nous avons pratiqué en fonction des principes suivants :

Tous les élèves de Seconde sont mélangés (LV1 et LV2) et répartis dans un groupe de niveau en fonction de leur score à une activité langagière (compétence) testée lors d'une évaluation diagnostique.

Les moyens

Afin de mettre en œuvre cette expérimentation, nous disposons de trois professeurs d'allemand, d'une assistante allemande et de trois heures hebdomadaires par élève.

Effectifs

Année	Effectif global	LV1	LV2	Nombre moyen par groupe	G1	G2	G3
2006-2007	86	20	66	28	30	28	26
2007-2008	135	27	108				
Barrette A (65)				22	25	24	16
Barrette B (69)				23	26	24	19

Le début d'année

Les six premières heures de l'année sont réservées à l'accueil des élèves. Une répartition aléatoire des élèves suivant leur classe d'origine est réalisée. Le professeur du début d'année devient le professeur-référent pour l'élève et l'interlocuteur privilégié pour la famille.

Ces premières heures sont le moment de révisions, de la mise en forme du cahier, de la présentation de l'expérimentation et de l'évaluation diagnostique. La répartition en groupe à l'issue de l'évaluation diagnostique est valable pour la période 1.

L'évaluation diagnostique

Nous avons choisi de faire porter l'évaluation diagnostique sur la compréhension de l'écrit. Cette activité langagière nous semble plus rassurante pour les élèves qu'une autre activité sans support et il ne nous paraissait pas nécessaire de tester à ce moment de l'année toutes les activités.

Nous avons créé différents exercices testant les compréhensions globale, sélective et détaillée.

Les résultats de l'évaluation diagnostique

Année scolaire	Score (sur 49)	Moyenne	Remarques
2006-2007	De 8 à 46	24,6	6 LV2 dans les 7 premiers 2 LV1 dans les 5 derniers
2007-2008			
Barrette A	De 8 à 46	25,4	6 LV2 dans les 7 premiers
Barrette B	De 8 à 36	20,4	5 LV2 dans les 7 premiers

Le fonctionnement

Six périodes ont été définies d'après le calendrier sur l'année (prévisionnel)

Un exemple: la première période

Chaque période est composée de cinq semaines, les quatre activités langagières font l'objet d'un entraînement pendant les quatre premières semaines et d'une évaluation lors de la cinquième semaine.

Un professeur entraîne un groupe d'élèves à la compréhension orale(CO) et à l'expression écrite (EE) pendant les deux premières semaines de la période puis un autre groupe d'élèves lors des deux semaines suivantes à l'autre couple d'activités : compréhension écrite (CE), expression orale(EO). Ceci permet aux élèves de bien se rendre compte qu'ils seront entraînés à d'autres types d'activités. La cinquième semaine permet l'évaluation et la correction. Nous nous réservons une heure « tampon » avant l'évaluation pour remédier à certains points abordés trop rapidement ou qui posent encore problème.

Le manuel

Nous travaillons avec le manuel *Projekt Deutsch* Seconde. Cette nouvelle organisation du travail nous a demandé une analyse des activités proposées en fonction de l'activité langagière sollicitée. Nous avons donc procédé à une restructuration en fonction de nos besoins.

Exemple période 1 : voir l'annexe 1.

L'évaluation

Des évaluations différenciées sont proposées aux différents groupes (aides pour les groupes 2 et 3 et notes plafonnées).

Les trois activités langagières : compréhension orale, compréhension de l'écrit et expression écrite sont évaluées en une heure en fin de période.

L'expression orale fait l'objet d'une évaluation en cours de période pendant les cours.

- quantitativement ;
- qualitativement ;
- ponctuellement (EO dialoguée – EO discursive).

En fin de période, de nouveaux groupes sont formés : la répartition des élèves s'effectue en fonction des résultats des élèves dans une autre activité langagière et les élèves changent de professeurs.

Vous trouverez en annexe 2 un exemple de notation pour une situation d'expression orale dialoguée.

L'activité langagière « phare »

Nous appelons activité langagière « phare » celle en fonction de laquelle les nouveaux groupes ont été formés.

Cette activité langagière « phare » fait l'objet d'entraînement plus intensif pendant la nouvelle période. C'est aussi dans cet entraînement qu'intervient notre assistante et que nous nous efforçons de développer des stratégies pour le ou les groupes plus faibles.

Bilan

Lors de la réunion parents-professeurs en décembre 2006, quelques témoignages d'élèves et de familles nous sont parvenus : les élèves apprécient surtout de voir leur niveau pris en considération ainsi que le fait de changer de professeur régulièrement (voir l'annexe 3).

En ce qui concerne les changements de groupes (2006-2007), 17 élèves sont toujours restés dans le même groupe, 47 ont fréquenté 2 groupes et 22 sont allés dans les 3 groupes.

Nous avons rencontré beaucoup moins de problèmes organisationnels que nous ne l'avions soupçonné en établissant la répartition en périodes et par professeur : les élèves trouvent les salles et les professeurs.

La répartition en groupes qui cassent le groupe classe et le rebrassage systématique de tous les élèves aux changements de périodes a une influence sur la gestion de classe : les amitiés dangereuses peuvent plus difficilement se développer.

Du point de vue pédagogique, les activités langagières se trouvent traitées équitablement, une mise en commun des pratiques permet des échanges fructueux entre collègues et permettent de progresser. En outre, le travail investi est transférable à d'autres classes.

Quelques aménagements ont été pratiqués en cours d'année. Pour des raisons imprévisibles, le nombre de périodes planifiées est passé de six à cinq. Le traitement de l'activité « phare » a été intensifié et l'effectif des groupes plus faibles a été allégé.

Les membres de l'équipe doivent être volontaires et motivés pour travailler ensemble, ne pas rechigner devant un investissement lourd en temps et devant un travail d'équipe parfois contraignant et accepter de nécessaires concessions par rapport à leurs expériences antérieures. Nous avons accepté le fonctionnement sur trois heures hebdomadaires (perdant une heure pour les LV1). La perte horaire a été compensée pour l'année 2006-2007 par une période d'enseignement intensive (deux fois deux demi-journées), consacrée à une simulation globale.

Annexe 1 – Apprentissage/entraînement

Période 1

Prise en compte du manuel et scénarisation

Markus, élève allemand, correspondant de Florent, français, n'a pas donné de nouvelles depuis longtemps.

Nous apprenons ce qui s'est passé pour lui et sa famille au cours de l'année écoulée.

Différents modes de communication sont utilisés successivement pour renouer les contacts : *Tonbrief*, lettre, appel téléphonique, message sur répondeur...

	CO	EE	CE	EO
Apprentissage et entraînement	<ul style="list-style-type: none"> – Situer dans le temps – Communiquer au téléphone : politesse, forme de la conversation au téléphone dans différentes situations (renseignements, erreur, répondeur...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Écrire une lettre – Relater des événements passés 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre une lettre – Situer des événements chronologiquement – Situer des éléments sur un plan – Situer des personnages sur une photo 	<ul style="list-style-type: none"> – Donner un rendez-vous par rapport à un plan – Vendre ou acheter des en-cas à la cafétéria du lycée
Stratégies développées	<ul style="list-style-type: none"> – Repérage des noms propres, des mots transparents – Repérage de chiffres – Hypothèses à partir d'un champ lexical (le téléphone)) 	<ul style="list-style-type: none"> – Maîtrise d'une structure particulière : la lettre – Méfiance dans l'utilisation du traducteur automatique -Préférer la reformulation, même plus simple 	<ul style="list-style-type: none"> – Repérer des informations à partir d'une structure particulière : une idée par paragraphe. Importance des connecteurs (ici temporels) – Maîtriser le lexique de situation dans l'espace 	<ul style="list-style-type: none"> – Maîtriser le lexique de situation dans l'espace – Maîtriser le lexique du souhait
Évaluation	Trois exercices de repérage : <ul style="list-style-type: none"> – numéros de téléphone – type de situation au téléphone – informations 	Écrire une lettre	Situer des éléments sur un plan	Simulation de dialogue à la cafétéria du lycée

Annexe 2 – Évaluation de l'expression orale dialoguée – seconde – « Am Bahnhof »

(Les tableaux mentionnant les niveaux A1, A2, B1 sont extraits du CECRL.)

Obtenir des biens et des services	
B1	Peut se débrouiller dans la plupart des situations susceptibles de se produire en réservant un voyage auprès d'une agence.
A2	Peut se déplacer dans les situations courantes de la vie quotidiennes telles que déplacements, logement, repas et achats.
	Peut obtenir et fournir biens et services d'usage quotidien. Peut obtenir des renseignements simples sur un voyage, utiliser les transports publics [...] ainsi qu'acheter des billets.

Contenu								
Woher ? Wohin ?	Umsteigen	Preis IC- Zuschlag	Datum	Uhrzeit Abfahrt	Uhrzeit Ankunft	Klasse	Gang Fenster	Total
0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	(+0,5)	4

Maîtrise du vocabulaire		
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.	3
A1	Pas de descripteur disponible.	0

Correction grammaticale		
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.	4
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.	2
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	1

Correction sociolinguistique		
B1	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.	3
A2	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. Peut se débrouiller dans des échanges sociaux	2
	Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.	
A1	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.	1

Maîtrise du système phonologique		
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.	4
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.	2

Aisance à l'oral		
A2	Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.	2
	Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.	
A1	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	1

Annexe 3 - Pensez-vous avoir progressé cette année ?

Un peu : 51,35 %

Oui : 36,49 %

Non : 12,16 %

Les langues vivantes « autrement » Au lycée Anna Judic de Semur-en-Auxois

Élise Maurice, professeur d'anglais
Catherine Boivin, professeur d'espagnol

Le lycée Anna-Judic de Semur-en-Auxois est un lycée polyvalent d'environ 750 élèves qui comprend à la fois un secteur général et technologique et un secteur professionnel.

Les 500 élèves environ des secteurs général et technologique se répartissent en cinq classes de seconde, six classes de première et sept classes terminales.

Après avoir présenté la genèse du projet, nous détaillerons les différentes étapes techniques et pédagogiques de la mise en œuvre, puis nous aborderons la question de l'évaluation.

Genèse du projet

Pourquoi avons-nous ressenti le besoin de « faire » des langues vivantes « autrement » ?

Au lycée Anna-Judic, comme dans la plupart des établissements, les classes de seconde sont chargées (environ 35 élèves) ; de tels effectifs rendent problématique le repérage des élèves en difficulté et compromettent le suivi individualisé ; ils accentuent par ailleurs les problèmes d'adaptation généralement rencontrés entre la troisième et la seconde (méthodes de travail, exigences différentes...).

A cela s'ajoute l'implantation du lycée Anna-Judic en milieu rural, ce qui suppose des temps de trajets importants, des journées longues, un temps de travail personnel réduit, et un recrutement sur de nombreux collèges (acquis et pratiques très différents).

Dans ces conditions, dès le début de l'année, les élèves de seconde obtiennent des résultats en langues globalement en baisse par rapport à ceux du collège ; beaucoup d'entre eux perdent leur motivation et adoptent une approche très négative de l'apprentissage des langues. Ce constat, fait depuis plusieurs années, commençait à produire un certain malaise et une certaine frustration chez les enseignants, qui ont décidé de réfléchir à une « autre façon de faire des langues ».

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) offrait un support intéressant à notre réflexion, et les expériences déjà menées par d'autres équipes nous ont aidés à créer un projet spécifique dans notre lycée.

Mise en œuvre

Avant d'aborder ce point en détail, il faut souligner que cette mise en œuvre est impossible sans l'aval de l'administration d'abord, et sans une étroite collaboration entre équipes pédagogique et de direction.

Aspect technique

La distinction LV1-LV2 est abolie dans les classes de seconde, l'horaire est de trois heures pour tous et les **cinq classes ont été réparties en huit groupes** : six groupes anglais/espagnol, deux groupes anglais/allemand, de 20 à 25 élèves selon les années.

Les trois langues enseignées au lycée Anna Judic sont concernées : quatre professeurs en anglais, trois en espagnol et un en allemand ; chaque professeur prenant en charge deux groupes, nous avons pu créer des binômes, ce qui donne plus de souplesse et un meilleur suivi des élèves.

Dans l'emploi du temps, trois fois par semaine, **tous les groupes fonctionnent en même temps sur des barrettes de deux heures consécutives**, une heure en LV A, une heure en LV B.

Exemple de fonctionnement d'un binôme

	Lundi S1	Lundi S2	Mardi M3	Mardi M4	Jeudi M1	Jeudi M2
Groupe 1 LVA angl. LVB esp.	Mme X Anglais	Mme Y Espagnol	Mme Y Espagnol	Mme X Anglais	Mme X Anglais	Mme Y Espagnol
Groupe 2 LVA angl. LVB esp.	Mme Y Espagnol	Mme X Anglais	Mme X Anglais	Mme Y Espagnol	Mme Y Espagnol	Mme X Anglais

Pour la constitution des groupes, nous avons choisi de répartir les élèves de chaque classe de façon aléatoire et d'équilibrer la représentation des redoublants, des garçons et filles et des différentes options enseignées dans l'établissement.

Pour que ce système fonctionne, il est indispensable que les germanistes soient répartis de façon équilibrée dans les cinq classes.

Si cette mise en œuvre technique donne satisfaction, il ne faut pas pour autant occulter les inconvénients qui en découlent : la communication avec l'équipe pédagogique de chaque classe devient plus difficile : **huit professeurs de langues interviennent dans la même classe**. Nous essayons de pallier cet inconvénient en transmettant au professeur principal de chaque classe un tableau récapitulatif où il peut trouver le numéro du groupe et le nom des professeurs de langues de chacun de ses élèves.

Par ailleurs, la participation aux conseils de classes s'en trouve évidemment compliquée et nécessite une organisation spécifique : deux collègues enseignant deux langues différentes représentent l'ensemble des professeurs de langues.

Ils sont munis de la fiche de suivi ci-dessous :

Prénom, nom de l'élève :

Classe :

Professeurs présents au conseil :

Conseil des professeurs du 1 ^{er} trimestre										
Professeurs de langues présents au conseil :										
	Langue A					Langue B				
	Moyenne élève :		Moyenne groupe :			Moyenne élève :		Moyenne groupe :		
Niveau de compétence		A1	A2	B1	B2		A1	A2	B1	B2
	CO					CO				
	EO					EO				
	CE					CE				
	EE					EE				
Participation au travail du groupe										
Remarques ou questions particulières à transmettre au conseil										
Avis du Conseil Mesures éventuelles envisagées										

Aspect pédagogique

Les groupes ainsi constitués sont donc parfaitement hétérogènes et permettent un fonctionnement parallèle. Ils sont fixes tout au long de l'année et ne sont donc ni des groupes de niveau ni des groupes de compétence : c'est le choix pédagogique de l'équipe d'Anna Judic.

Dans un calendrier de travail élaboré en début d'année (*annexe 1*), nous divisons l'année scolaire en plusieurs périodes, au cours desquelles toutes les compétences sont travaillées en alternance dans des séquences, thématiques le plus souvent.

Pour chaque compétence, nous avons établi, à partir du cadre européen de référence et du portfolio, des paliers d'objectifs communs créant ainsi des « outils interlangues » pour nos élèves.

Différentes concertations (interlangues et par langue) sont prévues dans le courant de l'année pour harmoniser les progressions et construire les différents tests communs : Un test commun en début d'année pour « état des lieux », un test à chaque palier (correspondant à chaque trimestre), et un test bilan en fin d'année.

Nous avons par ailleurs mis en place des semaines « ateliers » qui permettent aux élèves de travailler « autrement » et de s'investir dans un projet sur une de leurs deux langues pendant au moins six heures au cours d'une semaine (soit sur les barrettes prévues, soit sur une journée d'immersion).

En conclusion, pour s'approprier le Cadre européen, la mise en œuvre technique est assez rapidement maîtrisée dès lors qu'il y a une étroite collaboration entre les équipes pédagogique et de direction ; la mise en place de l'aspect pédagogique est plus complexe et suppose, au fil de la pratique, de nombreux ajustements ; en revanche, dans ce mode de fonctionnement, l'évaluation doit être entièrement repensée et faire l'objet d'une réflexion collective et permanente.

L'évaluation

Comment évaluait-on avant ?

L'évaluation se faisait à l'écrit essentiellement, de façon globale et subjective et selon des exigences de qualité disproportionnées compte tenu du fait que l'élève n'est pas un locuteur natif et a droit à l'erreur.

Il s'agissait en fait d'une évaluation sanction, puisque toute erreur, quelle qu'elle fût, était sanctionnée et la note ne reflétait en général que les lacunes.

Comment évalue-t-on maintenant ?

L'évaluation se fait désormais compétence par compétence, selon les critères définis par le CECRL : nous évaluons donc les quatre compétences (CO, CE, EE, EO) séparément à l'aide d'exercices spécifiques. Cela suppose que l'évaluation de la compréhension orale ou écrite ne doit en aucun cas donner lieu à une évaluation de l'expression ; nous concevons donc les exercices de compréhension de façon à laisser un recours minimum à l'expression personnelle de l'élève.

Quelques exemples de cette nouvelle typologie d'exercices :

Discrimination auditive (CO), itinéraire à reconstituer, repérage d'éléments dans une présentation personnelle ou de quelqu'un d'autre, une conversation, QCM, questionnaire « vrai – faux », rétablir la chronologie des faits, déterminer l'atmosphère, les sentiments à partir d'adjectifs par exemple (CE)

Les objectifs sont plus précis, mieux définis grâce au Cadre, ce qui permet une évaluation plus critériée, et donc plus lisible pour l'élève.

L'évaluation est donc de plus en plus positive puisqu'elle met en évidence les points forts de l'élève comme ses points faibles. Il n'y a plus, par conséquent, d'élève « nul en langue » : l'élève prend conscience qu'il a des points forts (*annexe 2* : fiche d'autoévaluation).

Vers quelle évaluation allons-nous ?

À ce stade de notre réflexion, il nous semble que la note elle-même doit être remise en cause parce qu'elle est en totale contradiction avec la pratique de l'évaluation par compétence : la traditionnelle moyenne trimestrielle ou annuelle ne peut en aucun cas refléter le niveau de l'élève par compétence. Comment en effet faire ressortir les points forts et les points faibles d'un élève à travers une seule note globale ?

Le Cadre nous offre pour cela une échelle appropriée, nous y travaillons, mais cette étape se révèle plus complexe.

Que reste-t-il à faire pour franchir cette étape ?

Il faut d'abord continuer à s'approprier le Cadre et les outils qu'il nous offre.

Il faut laisser mûrir l'idée jusqu'à ce que la remise en cause de la note s'impose.

Il faut que le fonctionnement de l'Institution évolue parce que dans l'état actuel des choses, il ne s'y prête pas : une évaluation exprimée en niveaux de compétence selon le CECRL (A1, A2, B1, B2, C1) manque actuellement de lisibilité pour les collègues des autres disciplines et pour l'administration, dans les bulletins trimestriels, au cours des conseils de classe, des procédures d'orientation, et même des examens. Elle manquerait de cohérence avec un système qui repose sur une évaluation chiffrée.

Il faut veiller à ce que cette façon d'évaluer ne marginalise pas les langues vivantes.

Il faut enfin, et ce n'est pas la moindre des difficultés, convaincre : soi-même, les élèves, leur famille.

Cette organisation, mise en place au lycée Anna Judic depuis 2004, a exigé beaucoup de travail au départ et nécessite chaque année, après bilan, quelques ajustements et aménagements indispensables. Cependant le bilan s'avère régulièrement positif, tant du point de vue des professeurs et de l'administration que des élèves et de leurs parents, et ce mode de fonctionnement est reconduit depuis quatre ans.

Nous avons même, depuis la rentrée 2006, étendu l'expérience aux classes de première, avec toutefois quelques difficultés techniques dues aux spécificités de chaque série.

En ce qui concerne les classes terminales, l'envie de tenter l'expérimentation est grande mais considérablement freinée par les contraintes de l'examen : en effet les épreuves telles qu'elles sont conçues actuellement ne correspondent pas à l'esprit du CECRL.

CALENDRIER 2007-2008

Période	Activité	Remarques
4 au 17 septembre 6 sept 10Sept/11sept. 13/17 Sept	Mise en route (Fiches/Sésame) <u>Test état des lieux</u> Correction tests	Prévoir fiche individuelle élève conseil Test sur CO-CE-EE Revoir niveau CO
18 septembre au 9 novembre (18h) (vacances Toussaint du 26/10 au 8/11)	Travail toutes compétences 1ère période, avec définition d'objectifs préalable.	Prévoir tirer/remplir fiches conseil mi-trimestre. Tests intermédiaires à l'initiative de chacun(e)
12/13 novembre	<u>Devoir commun CO + CE + EE fin de 1^{ère} période.</u>	Prévoir à l'avance concertation préparation.
15 au 20 novembre	Correction du test et mises au point.	Bilan et ajustement du calendrier et/ou des objectifs Prévoir tirer/remplir fiches conseil 1 ^{er} trimestre.
22 novembre au 14 décembre (10h)	Début du travail toutes compétences 2 ^{ème} période, avec objectifs définis.	Introduire travaux d'expression orale en continu Mise en place de la prise de parole individuelle
17 au 21 décembre (vacances Noël du 21/12 au 07/01)	Semaine Ateliers 1	Thèmes à définir, pourquoi pas bilangues ?
7 janvier au 4 février (10h)	Suite du travail toutes compétences 2 ^{ème} période	
29/31 janvier	<u>Test commun CO + CE + EE fin 2^{ème} période.</u>	Prévoir à l'avance concertation
04 au 08 février (vacances du 08/02 au 25/02)	Corrections - Mises au point	Réajustement des objectifs ?
25 février au 28 mars (14h)	Travail toutes compétences niveau 3	Prévoir tirer/remplir fiches conseil 2 ^{ème} trimestre.
31 mars au 4 avril (Vacances du 04 au 21 avril)	Semaine Ateliers 2	Semaine cinéma ?
21 avril au 9 mai (7h)	Suite du travail toutes compétences 3 ^{ème} période.	
13/15 mai	<u>Test commun CO + CE + EE fin de 3^{ème} période.</u> Evaluation bilan	Prévoir à l'avance concertation Prévoir tirer/remplir fiches conseil 3 ^{ème} trimestre.
19 au 31 mai	activités alternées	Prévoir concertation bilan/sésame

AUTO-EVALUATION APRES TEST ETAT DES LIEUX

Pour les trois compétences évaluées, tu cocheras la case qui correspond le mieux à ta performance.

Si tu n'as pas réussi à 100%, coche la case (-). Cela signifie que cette compétence est en voie d'acquisition et doit être consolidée.

COMPREHENSION ORALE (ECOUTER ET COMPRENDRE)

Tu sais	LVA		LVB	
	+	-	+	-
▪ distinguer des sons proches				
▪ reconnaître et suivre sur un plan l'itinéraire que tu as entendu				
▪ repérer les éléments d'une description				
▪ associer des éléments entre eux				
▪ identifier le sujet d'une conversation				
▪ repérer des informations dans les propos d'une personne				

COMPREHENSION ECRITE (LIRE ET COMPRENDRE)

Tu sais	LVA		LVB	
	+	-	+	-
▪ identifier la nature d'un document écrit				
▪ repérer le personnage principal et le nommer				
▪ repérer le /les lieu(x) où se passe(nt) la/les actions				
▪ repérer le /les moment(s) auxquels se passe(nt) la/les actions				
▪ sélectionner dans une liste ou dans des affirmations les sentiments, les attitudes, les réactions d'un personnage				
▪ relever dans le texte les éléments justifiant tes choix ou les affirmations proposées				

EXPRESSION ECRITE (ECRIRE)

Tu sais	LVA		LVB	
	+	-	+	-
▪ établir des liens logiques entre différents éléments				
▪ rédiger des questions dont tu as les réponses				
▪ rédiger des phrases à partir de notes				
▪ décrire une situation à partir d'un document visuel				
▪ écrire une petite histoire				

Les groupes de compétences au collège Michel Bégon

*Anne-Marie Lopez-Brown,
Natacha de Kergorlay,
professeurs d'anglais au collège « ambition réussite » Michel-Bégon à Blois*

Notre collège est classé « ambition réussite » à Blois. Nous avons une sixième bilangue comportant un horaire plus chargé que les autres sixièmes en langues, une quatrième européenne, la balladodiffusion en quatrième et les oraux de langues en troisième.

Présentation des groupes de compétences à Michel-Bégon

Dans le cadre européen qui privilégie la méthodologie communicative, on recherche l'enseignement le plus efficace pour atteindre les objectifs convenus en fonction des besoins des apprenants dans leur contexte social et en ayant en tête cette approche, nous avons décidé de mettre en place des groupes de compétences. Chaque activité langagière vise une connaissance particularisée de la communication en langue-cible.

Qu'est-ce qu'un groupe de compétence ? L'idée est de regrouper les élèves de la manière la plus pertinente possible selon leurs compétences de façon à ce que ce soit le plus profitable pour eux. C'est une nouvelle organisation. Ce sont des groupes différenciés à dominante centrés sur une ou deux activités langagières et basés sur l'échelle du CECRL (voir le *BO* n° 23 du 6 juin 2006).

Mise en place des groupes de compétences

Il est difficile de se mettre d'accord sur les termes utilisés en ce qui concerne les groupes de compétences. Parle-t-on de groupes de besoins? Nous y avons réfléchi et pensons que cela a une connotation stigmatisante. Ne devrait-on pas plutôt parler de groupes d'activités langagières?

Organisation

C'est la deuxième année que nous mettons en place des groupes de compétences et nous avons commencé avec les sixièmes. L'an dernier, nous avons eu deux sessions avec ces élèves. Au collège, nous avons des classes bilangues qui ne sont pas concernées par les groupes de compétences, étant donné qu'elles ont déjà des horaires chargés en langues. Les classes de sixième ont quatre heures d'anglais par semaine : trois heures en classe entière et une heure en groupe de compétence. Les cinquièmes, avec lesquels nous avons continué cette année, ont trois heures d'anglais par semaine et une heure en groupe de compétence une fois par quinzaine. En cinquième, seuls les groupes de compétences en langues sont reconduits cette année. Ils ne le sont pas en français et en mathématiques, ce que l'on peut estimer être un succès pour les langues.

Évaluations

Pendant l'année scolaire 2006/2007, nous avons commencé avec les sixièmes seulement et comme la mise en place de l'évaluation a pris un mois, celle-ci a débuté le 16 octobre et nous avons évalué tous les élèves de sixième dans les quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

L'évaluation de l'expression orale est la plus difficile à mettre en place puisqu'il a fallu quinze jours pour que chaque élève puisse passer un oral individuel. Chaque élève a donc passé deux oraux dans l'année. Nous avons un professeur référent puisque le collège est classé « ambition réussite ». Il est déchargé de cours et a pris ces oraux en charge avec l'aide d'une assistante pédagogique. C'est extrêmement lourd à gérer.

Une seconde évaluation permet aux élèves de changer de groupe. Notre dernière évaluation a eu lieu en juin, c'était un mélange des deux précédentes.

Cette année, nous avons décidé de changer notre système d'évaluation : la première, en sixième, a eu lieu plus tôt : en septembre, la deuxième sera en décembre. Chaque groupe sera alors évalué sur sa propre compétence et seulement sur les mêmes items qu'en septembre, afin de pouvoir mieux cerner les progrès

En cinquième, il n'y aura que deux sessions cette année, puisque nous voyons les élèves une fois tous les quinze jours. La première évaluation était en septembre et la première session a duré du 5 octobre au 25 janvier. La deuxième évaluation sera le 8 février et la deuxième session du 7 mars au 13 juin. Il y aura enfin la dernière évaluation en juin.

En juin, il y aura une dernière évaluation qui sera un mélange de celles de septembre et d'avril.

6e (année 2006-07)

1re évaluation	Octobre 2006
2e évaluation	Février 2007
3e évaluation	Juin 2007

6e (année 2007-08)

1re évaluation	Septembre 2007
2e évaluation	Décembre 2007
3e évaluation	Avril 2008
4e évaluation	juin 2008

5e (année 2007-2008)

1re évaluation	Septembre 2007
2e évaluation	Février 2008
3e évaluation	Juin 2008

Résultats

En production écrite, les résultats sont très faibles.

Répartition

Une fois que nous avons évalué les élèves, nous avons, grâce à une grille, réussi à les répartir en divers groupes d'activités langagières. Il nous a fallu un mois pour créer les évaluations et nous mettre d'accord avec le chef d'établissement pour ne pas empiéter sur les groupes de compétence en sixième en mathématiques et en français. Nous avons la chance d'avoir des assistants pédagogiques et avons aussi un assistant anglais. Nous avons donc pu répartir les élèves en sept ou huit groupes. La mise en place des groupes l'an dernier a commencé en novembre.

L'an dernier en sixième, nous avons sept groupes aux deux sessions répartis en :

- quatre professeurs du collège ;
- deux assistants pédagogiques ;
- une assistante anglaise.

Cette année, pour 84 élèves concernés, nous avons aussi sept groupes :

- deux groupes en CE/EO ;
- deux groupes en CO/EO ;
- deux groupes en EO ;
- un groupe en PE/EO.

Avec

- cinq professeurs ;
- une assistante pédagogique ;
- deux assistants pédagogiques qui fonctionnent en binôme.

L'assistant anglais ne peut pas intervenir dans les groupes de compétence à cause de problèmes d'emploi du temps puisqu'il enseigne aussi dans un lycée.

Nous essayons de favoriser l'oral et prenons en compte les souhaits des collègues qui se sentent plus à l'aise dans une activité langagière plutôt que dans une autre.

En cinquième, cette année, pour 97 élèves concernés, nous avons huit groupes avec :

- cinq professeurs ;
- trois assistants pédagogiques qui ont chacun leur groupe.

Calendrier

Sessions

Les élèves restent dans le même groupe pour une durée de six à sept semaines dans une compétence spécifique décidée par l'équipe des enseignants selon les résultats obtenus à l'évaluation. L'an dernier, les groupes ont fonctionné jusqu'en février 2007.

Les groupes ne sont pas figés. La deuxième session a donc commencé à la rentrée des vacances de février pour durer jusqu'en juin

Ce fut un succès la première année, nous avons donc décidé de reconduire cette année avec les cinquièmes, ce qui nous a permis d'assurer la continuité avec les mêmes élèves. Bien entendu, nous avons renouveler l'expérience avec les nouveaux élèves de sixième.

Avec les cinquièmes, les groupes de compétences ont lieu tous les quinze jours, alors qu'ils se déroulent toutes les semaines avec les sixièmes.

En sixième, cette année, la deuxième session ira de janvier à avril.

Nous avons décidé de changer la dernière session en sixième : nous aurons une session de six ou sept semaines qui sera différente puisque nous travaillerons avec un objectif précis : chaque groupe devra créer un produit fini : une petite nouvelle ou un journal télévisé par exemple.

Nous voulons essayer d'établir une session moins morcelée.

Concertation

Entre chaque session, les élèves sont déchargés de cours et l'équipe enseignante se garde au moins une heure de concertation.

Remise de diplôme

C'est une heure qui se veut ludique et vise à encourager les élèves ils ont donc tous droit à leur « diplôme ».

Exemple d'un groupe de compétence : compréhension

écrite/expression orale

Objectifs

Nous essayons de redonner confiance dans les ressources cognitives dont les élèves disposent et qu'ils minimisent par rapport à la langue-cible, ici l'anglais. Nous tentons de privilégier des activités par lesquelles les élèves sont amenés à prendre conscience qu'ils sont capables de produire du « sens » même sans maîtrise de tous les éléments linguistiques (surtout en sixième car ils ont très peu de connaissances au départ)

Choix des supports

Nous choisissons des supports textuels authentiques réalistes et comportant une réalité sociolinguistique, par exemple : pages ou double page de magazines, de quotidiens, recettes de cuisine, programmes de télévision, cartes postales, mél, SMS, plans, petites annonces...

Nous essayons de trouver des documents qui non seulement stimulent les élèves car ils sont intéressés mais offrent aussi une vision totalement différente du pays dont ils étudient la langue car en général au collège, les enseignants utilisent principalement le manuel.

Méthodologie

L'objectif est de favoriser la compréhension globale, c'est-à-dire la recherche d'informations spécifiques. Pour montrer à l'élève qu'il peut comprendre, il faut l'aider à trouver des points d'appui grâce à des indices linguistiques :

- mise en page;
- structure des paragraphes ;
- illustrations ;
- données numériques ;
- mots transparents, noms de marques, sigles et logos ;
- ponctuation ;
- polices de caractères.

La réaction est générale : les élèves commencent par dire qu'ils ne comprennent rien et se rendent assez vite compte qu'ils comprennent mieux.

Mise en commun

Après avoir laissé les élèves travailler seuls à l'écrit, (en général, leur tâche est de répondre à des questions concernant le document) nous mettons le travail en commun. Le plus souvent, ils aiment aller au tableau et réclament tous leur passage pour écrire une réponse. C'est une étape importante car elle permet de vérifier si certains n'ont pas bien compris leur tâche. Elle permet aussi de les entraîner à écrire en anglais.

Expression orale

Après avoir levé les obstacles majeurs de la compréhension écrite, nous essayons de reformuler les questions déjà vues, mais cette fois en anglais afin d'encourager les élèves à répondre dans cette langue. À cette étape, il est possible de réutiliser le lexique qui vient d'être introduit. En général, le cours se termine par de l'expression orale, qui vient conclure le travail fait pendant une séquence.

Difficultés et limites

Disponibilité des enseignants pour rechercher et préparer les documents adaptés

C'est un long travail pour les enseignants. Dans notre collège, un professeur référent prend en charge une bonne partie du travail. Elle a organisé les évaluations, mis au point les dates de

concertation et expliqué à chaque professeur les niveaux A1 et A2 du CECRL donc nous avons beaucoup de chance. Dans d'autres établissements qui n'ont pas les mêmes moyens, il est évident qu'un effort supplémentaire demandé aux enseignants.

Ne pourrait-on pas à long terme nommer un professeur *head of department* comme en Grande-Bretagne, qui serait chargé de travailler plus spécifiquement sur des projets tels que les groupes de compétence afin que tous les collèges de France puissent travailler de cette manière ?

Nécessité d'une forte cohésion de l'équipe de langues

Des concertations régulières doivent être organisées afin que chaque enseignant sache ce qui lui est demandé et qu'il y ait harmonisation. L'équipe pédagogique doit pouvoir se réunir peut donner lieu. Des frictions sont possibles au sein de l'équipe si les avis divergent. Les professeurs doivent tenter de s'entendre et s'investir.

Le changement de professeur

Il peut être déstabilisant pour certains élèves. Les élèves ont l'habitude de voir le même professeur toute la semaine et s'habituent à lui. Il peut et peut paraître difficile de changer de professeur durant une heure par semaine.

Connaissance insuffisantes des élèves et de leur niveau

Le professeur ne connaît pas forcément tous ses élèves ni leur niveau. Il faut plus de temps pour connaître les élèves des groupes de compétence et dès qu'on les connaît mieux, des changements de groupes sont effectués...

Problèmes d'emploi du temps

L'adhésion de l'équipe de direction est essentielle. Nous avons la chance qu'elle nous suive. Ainsi, les cours en groupes de compétence se déroulent en première heure, afin que les élèves soient calmes et profitent bien de cette mise en place.

Évaluation des groupes de compétences

Comment procéder ? L'évaluation est-elle utile ? Il est très difficile de quantifier les progrès faits pendant l'année.

Cohérence et articulation des compétences

Idéalement, un élève devrait passer dans tous les groupes pendant une année scolaire. Est-ce possible ? Dans notre collège, un élève changera deux, voire trois fois de groupe pendant l'année. Est-ce un système cohérent ?

Les points positifs

Un nouveau professeur

Les élèves voient un nouveau professeur et abordent donc la langue de manière différente. On pourrait croire que certains élèves (comme on l'a dit précédemment) seraient déstabilisés par un changement de professeur, mais au cours de l'enquête réalisée auprès des élèves, il s'avère qu'un des éléments les plus appréciés est le changement de professeur. Plusieurs élèves disent que leur professeur en groupe de compétences est plus "sympa". Nous pensons que c'est plutôt le fait que ce professeur n'a pas de réelle obligation de résultats, qu'il se sent plus libre, lui aussi, pendant cette heure et les élèves le ressentent.

Une heure différente

C'est une heure différente qui ne donne pas lieu à un travail à la maison. Elle est placée en première heure de la matinée, afin que les élèves soient plus disponibles. Le professeur ramasse à chaque fin de cours une pochette distribuée en début d'heure.

Chaque élève obtient un certificat à la fin d'une session.

Différentes stratégies

Les stratégies mises en place sont différentes de celles du cours traditionnel. On met par exemple l'accent sur la compréhension globale, on essaie de donner confiance aux élèves et de leur donner une méthode pour leur montrer qu'ils sont capables de comprendre. On essaie de les faire parler plus et on a plus de temps à consacrer à une aide individualisée.

Différents supports

Au collège, en sixième et cinquième, on s'appuie principalement sur le manuel pour enseigner les langues, alors que pendant l'heure de groupe de compétences, on s'appuie sur des supports différents, des supports plus authentiques.

Petits groupes

Les groupes, du fait que les assistants qui peuvent intervenir, sont plus petits : dix à quinze élèves en moyenne par groupe, ce qui permet un échange privilégié entre l'élève et l'enseignant, mais aussi une interaction entre les apprenants dans la classe. Rappelons que selon l'enquête réalisée auprès des élèves, le fait d'être en petits groupes semble pour eux le point le plus positif. Beaucoup d'entre eux disent que c'est le seul cours pendant lequel ils peuvent parler sans être interrompus, qu'ils se sentent plus à l'aise car ils sont moins nombreux dans la classe et ils ont moins peur de parler.

Le contenu culturel

Il peut entrer en compte dans ces groupes de compétence. On a plus de temps pour raconter, expliquer les différences culturelles selon l'activité langagière travaillée.

Entrée facile dans le cadre pour les professeurs récalcitrants ou angoissés face au Cadre européen

C'est une stratégie intéressante pour les enseignants qui sont réticents à une remise en question de leur enseignement traditionnel et qui hésitent encore enseigner en utilisant le CECRL. En effet, avec ces groupes de compétences, on laisse l'enseignant choisir la compétence qu'il désire travailler plus spécifiquement et on n'intervient pas dans sa manière de l'aborder ensuite.

Un apport

Les groupes de compétences sont un apport plutôt qu'une remise en question de l'enseignement « traditionnel », quelque chose en plus pour aider l'élève, lui montrer autre chose. À Michel-Bégon, on a choisi une heure par semaine en plus des trois autres heures de cours d'anglais.

Harmonisation des pratiques pédagogiques au sein de l'équipe

Le fait d'avoir des concertations régulières est positif car cela permet de travailler ensemble, de comparer les approches des enseignants, de discuter et d'avancer.

Quel retour d'expérience?

Voici un petit questionnaire rempli par les élèves de cinquième de manière anonyme (82 élèves de cinquième dont 12 qui n'ont pas fait partie d'un groupe de compétences l'an dernier.)

	OUI	UN PEU	NON
Penses-tu que les groupes de compétences t'ont aidé à progresser?			
Te sens-tu plus à l'aise pendant l'heure de groupes de compétences?			

Sur les 82 élèves concernés, il s'avère qu'ils pensent que les groupes de compétences les ont aidés,

même un peu, à progresser, alors que seulement 8 ont répondu le contraire. La grande majorité dit se sentir plus en confiance pendant cette heure de groupe de compétence. Le bilan est donc positif.

La plupart des élèves dit que pouvoir travailler en petits groupes est le plus gros avantage car ils ne sont pas interrompus quand ils parlent, ils peuvent s'exprimer plus librement en anglais et le professeur peut leur accorder plus d'attention. Un autre point qui ressort est que les élèves disent souvent qu'ils font des révisions en groupe de compétences. Ceci est intéressant car nous n'avons pas mis en place ces groupes dans ce but.

Nous pensons vraiment que cette forme de travail présente un intérêt par rapport aux enseignements traditionnels et qu'elle suscite l'appétence chez les élèves. Par contre, y a-t-il vraiment progrès ?

Pour nous le bilan est positif car nous pensons que ces groupes créent une dynamique qui redonne effectivement confiance aux élèves. Les élèves sont en effet désinhibés. Ils bénéficient aussi d'un apport culturel et méthodologique auxquels les enseignants n'auraient certainement pas pu consacrer autant de temps en classe entière.

Les groupes de compétence au collège Jules Ferry de Montluçon

*Anne-Marie Sbrissa,
Marie-Claire Sole,
professeurs d'anglais.*

Nous proposons de vous présenter notre expérimentation menée depuis la rentrée 2005.

Nous revendiquons la modestie de notre projet : il s'inscrit dans le plan de rénovation de l'enseignement des langues, n'est pas l'application d'une ou de plusieurs théories mais un ensemble d'expériences menées sur le terrain avec nos élèves.

Année 2005-2006

À la rentrée 2005, nous avons répondu positivement à la demande de M. Basile et de Mme Empain d'essayer de mettre en place des groupes de compétence en suivant précisément les axes qui nous avaient été donnés.

Nous étions quatre professeurs d'anglais du collège Jules Ferry de Montluçon.

Nos motivations étaient les suivantes :

- Nous sommes en retard sur les autres pays européens, les jeunes Français ne parlent pas bien anglais, remettons nous en cause et remettons en cause nos pratiques !
- Nous sommes séduites par l'idée de la « certification en langue » et de la progression par paliers.

Notre démarche

Nous avons décidé de mettre en place une organisation nouvelle pour certaines classes, d'observer ce qui fonctionne et comment les élèves réagissent, de repérer les problèmes et de modifier graduellement nos pratiques.

Enfin, nous avons souhaité rassembler peut-être ces diverses expériences pour construire un projet plus ambitieux...

Notre choix

Nous avons décidé de faire cette expérience avec nos classes de quatrième qui bénéficiaient de deux heures en barrettes. Pour cette première année, nous avons choisi de constituer des groupes de compréhension orale et d'expression orale. Nous avons d'abord travaillé sur deux activités langagières car nous souhaitions avancer avec prudence.

Le choix de l'oral nous a paru évident, puisque nous avons toujours mis l'oral au centre de notre enseignement. Nous savions que ce serait difficile parce que l'évaluation en expression orale requiert des moyens importants, c'est-à-dire : moins d'élèves ou plus d'enseignants ou aussi plus de temps

Notre expérience n'aurait certainement pas été aussi riche si nous n'avions pas travaillé dès la première année sur l'expression orale.

Les groupes

En tenant compte du nombre d'élèves et du nombre d'enseignants dont nous disposions, nous avons réparti nos quatre classes de quatrième en six groupes comprenant deux groupes de compréhension orale d'environ 24 élèves chacun et quatre groupes d'expression orale d'environ 12 élèves chacun.

Les deux groupes de compréhension orale ont été confiés à deux professeurs.

Les quatre groupes d'expression orale ont été répartis comme suit :

- deux ont été confiés aux deux autres professeurs ;
- deux ont été confiés à notre assistante anglaise.

Le travail en équipe

Ce projet impliquait bien sûr de travailler en équipe et nous nous sommes concertées pour la mise en place du calendrier, les choix pédagogiques (pas toujours faciles), la conception des cours, les évaluations.

Nous nous sommes concertées toutes les semaines, souvent plusieurs fois par semaine et les groupes de compétence étaient notre principal sujet de conversation, même en dehors des heures de concertation.

Lors de notre un premier bilan d'expérience, nous avons souligné l'aspect positif du travail en équipe.

Emploi du temps, organisation

Le choix que nous avons soumis à M. Basile et à Mme Empain et qu'ils ont accepté, a été de consacrer deux séances d'une heure chacune par unité aux groupes de compétence.

Nous avons travaillé avec le livre *New Live* de quatrième et pour chaque unité, nous avons consacré obligatoirement un temps prédéfini à l'étude de ce dossier en classe entière mais après concertation, en travaillant au même rythme, en abordant les mêmes sujets avec les mêmes supports. Puis nous avons travaillé deux heures en groupes L'évaluation se déroulait en heures de groupe de compétence.

Mise en place du calendrier et contraintes

Dès le mois de septembre, nous avons mis en place notre calendrier avec :

- la première évaluation « zéro » début octobre ;
- sept séances de travail en groupes, généralement en 11^e et 12^e heures, après dix heures de cours consacrées à un dossier. Ces deux heures devaient impérativement avoir lieu un lundi et un mardi, car nos classes étaient en barrettes et ces jours là, l'assistante était présente au collège.

Expression orale

Mise en place d'une méthodologie

Que faire pour aider nos élèves à s'exprimer ? Quelles sont les causes des échecs ? Comment motiver les élèves ? Comment définir leurs besoins ? Quels outils fournir ?...

Évaluation de l'expression orale

Quelle structure donner à cette évaluation ? Faut-il poser des questions ou laisser les élèves improviser ? Réciter ou dialoguer ? Jouer des sketches, avec combien d'élèves ?

Exemples

Ce que nous avons souhaité, c'est une évaluation individuelle de chaque élève.

L'élève est avec un de ses professeurs et il est évalué sur sa conversation avec lui ou avec un de ses camarades ou encore avec le professeur et plusieurs camarades.

Au début, nous avons suivi des chemins assez classiques. Voici quelques exemples :

- Nous avons travaillé sur l'élaboration de dialogues (situations différentes mais utilisation des mêmes fonctions) avec pour tâche, le jour de l'évaluation, d'improviser à deux un dialogue similaire.

- Nous avons proposé des improvisations plus « guidées » : dans une affaire de meurtre, un policier interrogeait différents suspects qui devaient suivre les indications fournies sur leurs fiches. Tous les élèves étaient notés.

Peu à peu, nous nous sommes éloignées d'un cadre que nous trouvions trop rigide pour aborder des conversations plus libres sur un thème donné : nous avons par exemple demandé aux élèves de faire un travail de recherche plus personnel sur l'Australie, vérifié et complété ce travail en groupes, et notre conversation a porté sur ces recherches, tout en amenant les élèves à utiliser les structures souhaitées.

L'une des dernières évaluations comportait une prise de parole en continu et une conversation sur le cinéma reprenant de nombreuses fonctions vues tout au long de l'année.

Cela a sûrement été notre évaluation la plus aboutie.

Méthodologie et évaluation en compréhension orale

Avant de procéder à l'évaluation de la compréhension orale, nous avons essayé, en classe de quatrième, de faire avec les élèves un constat de leurs difficultés et des entraves à la compréhension orale.

Constat

De façon générale, le support lui-même pose un problème d'appréhension de ce travail en compréhension orale.

Dans notre expérimentation, le support utilisé a été le document enregistré sur cassette audio (extrait de la méthode *New Live* de quatrième) ou des documents enregistrés par l'assistante anglaise Emma Evans.

Les entraves à la compréhension orale

L'expérience montre que les difficultés ne sont pas essentiellement liées au support (bruitages, vitesse d'élocution, accents), mais aussi au contenu et aux dispositions de l'élève.

Trop souvent l'élève fait un blocage parce qu'il est convaincu que c'est difficile, voire inabordable. De plus, le « bain linguistique » devient une fontaine dans laquelle on se noie toujours un peu plus faute de bouées auxquelles se raccrocher !

Les difficultés

Notre objectif a donc été de re-motiver les élèves, de les persuader qu'on peut comprendre, reconnaître des éléments en s'appuyant sur ses propres connaissances.

Le manque d'aisance par rapport au document est aussi lié à des mots ou des structures anglaises non maîtrisés ou inconnus.

Mise en œuvre : quelques pistes

Nous avons entraîné les élèves à s'habituer à l'utilisation des périphériques, les bruitages par exemple, pour situer le document, à reconnaître les voix et tout ce qu'elles véhiculent au niveau des émotions, des rapports entre personnes. Nous les avons encouragés à se concentrer sur une écoute ciblée, à apprendre à travailler sur « le connu », utilisant des mots ou des déjà structures étudiées : l'élève se rend compte qu'il faut connaître pour reconnaître.

Nous les avons sensibilisés aux syllabes accentuées, aux intonations, les avons aidés à élaborer des stratégies d'imagination, à rectifier leurs erreurs lors d'une deuxième écoute, à affiner leur perception en travaillant dans le détail.

Les élèves dans l'ensemble se sont sentis encouragés à et ont volontiers collaboré aux exercices, même les élèves les plus faibles ont fait des efforts et ont gagné en confiance.

Nous espérons leur avoir fourni des outils utiles et avoir mis en place des savoir-faire qu'ils pourront utiliser dans toutes les situations de compréhension orale.

Bilan général de l'année 2005-2006

Avantages et inconvénients constatés

Le travail en équipes permet d'échanger des idées et des documents, d'utiliser les mêmes références aux mêmes moments, de prendre du recul et de remettre en question de nos méthodes, de progresser en allant à l'essentiel sans se perdre en digressions, de se concentrer sur un nombre de séquences-clés plutôt que d'accumuler des connaissances, d'accorder une place privilégiée et une importance accrue à l'expression orale.

Ainsi, l'élève a l'impression d'être au centre du système, il est « l'objet de tous nos soins ».

Une réflexion plus approfondie sur les mécanismes de la compréhension orale a pu être menée et les élèves ont porté un jugement positif sur le brassage des classes et l'éclairage différent apporté par un autre professeur.

Toutefois, cette mise en place représente une charge supplémentaire de travail, une diminution des libertés de chacun (les cours sont moins personnels).

Enfin, l'agenda est trop serré, l'absence éventuelle d'un professeur de l'équipe pose problème, de même que l'absence de certains élèves effectuant un stage en entreprise, sans évoquer la fin du contrat de l'assistante en avril.

Année 2006-2007

À la rentrée 2006, nous avons décidé de poursuivre l'expérience et de l'appliquer logiquement aux classes de sixième avec l'idée de continuer éventuellement en cinquième l'année suivante. Du point de vue pratique, nous disposons de cinq professeurs intervenant en sixième d'une assistante pendant une période limitée de l'année et de deux heures en barrettes par semaine pour nos cinq classes, ce qui est un changement par rapport à l'année précédente.)

Suite aux constats de l'année 2005-2006 et après une année d'expérience, nous avons mis en œuvre :

- un travail en groupes sur les quatre activités langagières (la cinquième activité étant incluse dans l'expression orale) ;
- des groupes différenciés et évolutifs, chaque groupe étant formé d'élèves issus de classes différentes mais ayant des problèmes similaires et donc des besoins similaires à un moment de l'année.

Pour constituer des groupes, l'objectif était d'aider chaque élève dans l'activité langagière où il avait le plus de difficultés. À l'issue des évaluations, chaque élève était inscrit pour l'activité où son résultat était le plus faible. Il rejoignait son groupe pour une heure de travail avant l'évaluation suivante. Le nombre d'élèves par groupe variait chaque fois selon les résultats et les professeurs prenaient en charge les groupes selon les besoins révélés par les évaluations.

Évaluation des compétences dans les quatre activités langagières

Elle était commune à toutes les classes de sixième élaborée par l'ensemble de l'équipe pédagogique, faite à l'issue de chaque chapitre ou unité. Elle durait deux heures, prises sur les heures en barrettes puisque nous formions six groupes avec les cinq classes (un groupe était confié à l'assistante).

Une heure était consacrée à l'évaluation de l'expression écrite, à la compréhension écrite, à la compréhension orale. Enfin, une heure était consacrée à l'évaluation de l'expression orale.

L'évaluation de l'expression orale

C'est un point sur lequel nous avons beaucoup travaillé.

Nous avons constaté que l'évaluation des compétences dans chaque activité langagière a des incidences sur notre enseignement, même lorsque nous ne travaillons pas en groupes.

Par exemple, évaluer tous les élèves individuellement à l'oral implique que tous auparavant aient pris la parole, se soient exprimés, ont aient été corrigés sur le sujet concerné.

Quelques pistes

Voici quelques éléments d'un consensus parfois difficile : nous avons souhaité que, dans chaque activité, l'élève soit évalué dans une situation vraisemblable et que les tâches demandées soient cohérentes pour un élève de onze ou douze ans qui adore parler de lui, de son entourage, aime questionner ses professeurs ou l'assistante avec laquelle il est très à l'aise.

Nous avons veillé à ce que l'expression orale ne soit pas un exercice de traduction et nous n'avons pas souhaité inclure d'exercices de grammaire. Par ailleurs, nous n'avons retenu que des exercices « porteurs de sens » en expression écrite.

Pour arriver au consensus... et bilan de l'année

Pour respecter la liberté de chacune, nous nous sommes autorisé un contrôle entre deux évaluations. Cela pouvait être soit une restitution de leçon, l'application d'une structure grammaticale, une production orale ou tout autre choix qui apparaissait nécessaire.

Nous avons attribué un coefficient 2 à l'évaluation et 1 au contrôle intermédiaire.

Bilan de l'année 2006-2007

Il reste positif puisque nous poursuivons notre expérience cette année en cinquième.

Des expériences nouvelles ? Quelques pistes...

Ce qui nous paraît particulièrement difficile, c'est de demander à des élèves qui n'ont pas atteint le premier palier de travailler tout de même sur le deuxième palier qu'ils n'ont aucune chance d'atteindre.

L'idée maîtresse, celle que nous expérimentons cette année, est d'utiliser les groupes pour aider le plus grand nombre d'élèves à maîtriser en fin d'année le niveau A2 du CECRL. Pour cela, après les évaluations, nous avons réparti les élèves dans un groupe d'activité langagière correspondant à leurs besoins et avons essayé de leur apporter une aide individualisée.

Après ce travail, leur compétence est réévaluée avec, nous l'espérons une meilleure réussite. Nous réfléchissons à ce qui pourrait être envisagé l'année prochaine pour les élèves qui n'auront pas atteint le niveau A2 et qui passeront tout de même en quatrième.

En conclusion

Notre expérience révèle des points faibles : elle repose trop lourdement sur une équipe : un départ à la retraite et un congé maladie à la rentrée ont réduit notre équipe à trois enseignants.

D'autre part, il est difficile de travailler ensemble à long terme : trouver un consensus dans l'enthousiasme de la première année est possible mais les choses se compliquent ensuite (trop de travail, retour aux individualités...).

Dans un établissement comme le nôtre, où les contraintes sont importantes, il est difficile de mettre des heures en barrettes et ceci malgré la bonne volonté de notre chef d'établissement. Ce fait a pour conséquence des horaires moins favorables pour les élèves et des emplois du temps plus contraignants pour les enseignants.

Cependant, un consensus positif se dégage sur les points suivants :

- des évaluations communes à tous les élèves d'un même niveau dans chaque activité langagière ont été adoptées pour tous les niveaux au collège, nous leur accordons de plus en plus d'importance (quatre notes sur vingt à chaque évaluation) ;

- mise en place, à la rentrée, d'évaluations dans toutes nos classes de troisième pour décider de façon juste de l'obtention ou non du niveau requis. Chaque élève est évalué en expression orale. La réaction positive des élèves est encourageante. Ils ont gagné en confiance et semblent prendre plus de plaisir à s'exprimer : l'expression orale n'est plus une corvée et nous les découvrons sous un jour différent. En s'exprimant plus souvent, ils prouvent aux autres et surtout à eux-mêmes qu'ils sont capables de communiquer en anglais

Sur ces points au moins, aucun retour en arrière ne semble possible !

Les groupes de compétence dans l'enseignement agricole

Nicole Didier, professeur d'anglais au LEGTA de l'académie de Besançon

Je m'appelle Nicole Didier et je suis professeur certifié de l'enseignement agricole en anglais. J'exerce dans un lycée d'enseignement général et technologique agricole public qui est situé en Franche-Comté, à 15 km de Besançon.

Mon intervention sera divisée en trois parties :

- dans un premier temps je vous présenterai les principales caractéristiques de l'enseignement agricole français car elles sont indissociables de la mise en œuvre du projet ;
- puis je vous parlerai du contexte dans lequel ce projet a été pensé ;
- la dernière partie sera consacrée à notre expérience d'enseignement en groupes de compétences.

L'enseignement agricole

Certains aiment à l'appeler « la petite souris verte » face au géant Éducation nationale

Il a été créé en 1848. Initialement limité à la formation des agriculteurs, ses objectifs ont été progressivement élargis et les finalités de l'enseignement agricole moderne ont été reformulées par les lois Pisani de 1960 et par la loi du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole. On a coutume de dire qu'il y a trois familles dans l'enseignement agricole :

- l'enseignement agricole public ;
- l'enseignement agricole privé ;
- les Maisons Familiales et Rurales.

L'enseignement agricole est caractérisé à la fois par sa parité avec l'Éducation nationale et par ses spécificités.

La parité s'exerce sur les diplômes et sur les statuts des personnels enseignants.

Quant à ses spécificités, on peut évoquer :

- sa petite taille, ce qui facilite l'adoption des décisions et leur mise en œuvre ;
- son rattachement au ministère de l'Agriculture et de la Pêche qui le met en prise directe avec les mutations qui touchent l'agriculture et les territoires ruraux ;
- l'exercice de cinq missions fédérées dans le projet d'établissement ;
- des formations qui s'étendent du CAP à l'ingénieur et au vétérinaire, (ce qui signifie que l'enseignement agricole délivre des diplômes du niveau V au niveau I) et préparent à des métiers du monde agricole, (sans oublier les métiers de la mer et de la forêt), des industries agroalimentaires, de l'aménagement de l'espace, de la protection de l'environnement, et la liste n'est pas exhaustive ;
- la Direction Générale de l'Enseignement scolaire et de la Recherche du ministère est responsable des orientations pédagogiques et de l'activité éducatrice de tous les établissements d'enseignement agricole. Elle est appuyée par un corps d'inspecteurs.

L'autorité académique est le directeur régional de l'Agriculture et de la Forêt.

Parmi les autres spécificités de l'enseignement agricole, on peut citer

- le fait que le président du conseil d'administration n'est pas le chef d'établissement nommé mais qu'il est élu. Il peut être un parent d'élève, un professionnel, un élu ;
- l'existence d'une discipline qui s'appelle l'éducation socioculturelle (ESC) et dont l'objet est de favoriser l'ouverture culturelle des élèves en les familiarisant avec le cinéma, le théâtre, la

musique, la danse et en les encadrant pour la réalisation de projets, car la notion de projets est inscrite dans les référentiels et donc au cœur de l'esprit de l'enseignement agricole ;

- l'importance accordée aux activités pluridisciplinaires puisque chaque formation a des modules pluridisciplinaires inscrits dans les référentiels ;
- l'importance des périodes de stages individuels ou collectifs qui concernent toutes les formations ;
- enfin, l'importance du contrôle continu qui depuis une vingtaine d'années joue un rôle majeur dans l'obtention des diplômes.

Le contexte de la naissance du projet

En parallèle avec les travaux qui étaient conduits par l'Éducation nationale, la DGER a mené une réflexion sur la rénovation de l'enseignement des langues.

Elle a souhaité que l'enseignement/apprentissage des langues soit valorisé et, plus particulièrement, que les activités langagières orales soient développées.

Le lycée dans lequel j'exerce propose trois langues : anglais, allemand, espagnol. Un élève a choisi l'italien en formation à distance.

Dès 2002, avec le soutien d'une équipe de direction favorable au développement de l'enseignement des langues et avec le soutien également des professionnels agricoles, nous avons instauré des moments forts à l'intention des élèves : Journée européenne des langues en septembre où des professionnels agricoles ayant eu des expériences de vie à l'étranger venaient témoigner, repas européen, journée de l'Europe, information sur les stages à l'étranger faite par le correspondant, coopération internationale, restitutions publiques des élèves de BTS ayant fait un stage à l'étranger, rencontre avec des professionnels étrangers installés dans la région, etc.

Mon collègue vous a parlé ou va vous parler de la mission de coopération internationale, vous avez donc compris que dans les établissements agricoles, les actions d'ouverture vers l'étranger et de partenariat sont nombreuses et en perpétuelle évolution.

L'année 2005-2006 fut une année très dense dans notre lycée puisque nous avons réécrit notre projet d'établissement. Le développement et la valorisation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangère a été considéré comme étant une priorité et donc inscrit au centre du projet.

Cette prise en compte s'est déclinée en plusieurs points et a donné lieu à plusieurs décisions actées en Conseil d'Administration :

- plus de distinction entre LV1 et LV2 ;
- tous les élèves apprennent l'anglais et choisissent une autre langue parmi leurs options ;
- création de deux sections européennes (l'une en anglais pour le baccalauréat technologique, l'autre en allemand pour le baccalauréat S) ayant le régime d'option ;
- en baccalauréat technologique rénové, enseignement par groupes d'activités langagières, après accord de Mme Rollet, inspectrice d'anglais.

C'est ce dernier point que je vais maintenant développer.

L'enseignement par groupes d'activités langagières en baccalauréat technologique science et technologie de l'agronomie et du vivant (STAV)

La rénovation de ce baccalauréat technologique est entrée en vigueur à la rentrée 2006 et nous avons pensé que c'était le bon moment pour démarrer quelque chose de nouveau.

Nous avons donc décidé, dès la rentrée 2006, d'intégrer le CECRL dans la formation.

Étant habitués depuis une vingtaine d'années à évaluer les aptitudes des élèves dans les quatre compétences de communication par des CCF (contrôles en cours de formation) organisés sous la responsabilité de l'enseignant et répondant à un cahier des charges précis, mais laissant tout de même beaucoup d'autonomie pédagogique, il était assez facile pour nous d'organiser l'enseignement par groupes de compétences.

Dispositif

En classe de première STAV, la totalité de l'effectif (soit soixante élèves) a deux heures hebdomadaires d'anglais, sans distinction entre LV1 et LV2.

L'effectif total est divisé en trois groupes de vingt élèves et chaque groupe pratique pendant un trimestre une activité langagière dominante. Le trimestre suivant, l'élève change d'enseignante et d'activité langagière dominante. Je précise que nous avons regroupé les deux activités de l'écrit pour n'avoir plus que trois activités langagières.

À la fin de chaque trimestre, les groupes ayant pratiqué une activité de l'oral passent un CCF.

En classe Terminale, le dispositif est légèrement différent. L'effectif est toujours divisé en trois groupes sans distinction entre LV1 et LV2, chaque groupe pratique au cours des deux premiers trimestres, pendant un trimestre une activité langagière dominante de l'écrit. Les CCF de l'écrit se passeront au mois de mars-avril. Mais au troisième trimestre, pour chaque groupe, la production orale sera l'activité langagière dominante, car si l'examen est délivré avec 80 % de contrôle continu, il comporte aussi une épreuve ponctuelle d'expression orale.

Au total, sur les deux années de formation, deux trimestres auront été entièrement consacrés à des activités langagières orales, sachant que bien entendu l'oral n'est pas exclu des séances consacrées à une compétence écrite.

Évaluation du dispositif

Après une année scolaire de fonctionnement, le dispositif a été jugé satisfaisant par les enseignants et les apprenants et il a été décidé de le reconduire.

Le principal inconvénient du système est d'ordre administratif puisqu'il complexifie la tâche de celui qui fait les emplois du temps : trois professeurs d'anglais doivent intervenir sur la même barrette.

Il va de soi que ce système ne peut fonctionner que si l'équipe pédagogique est soudée et apte à collaborer.

Si l'on fait abstraction de ces deux paramètres, les avantages sont nombreux.

D'un point de vue pédagogique, le temps d'exposition à la langue, et notamment à la langue orale, est plus efficace. Chaque compétence est envisagée avec son propre fonctionnement et valorisée. Les compétences ne sont plus en concurrence l'une par rapport à l'autre au sein d'une séance mais chacune a le temps d'être à tour de rôle développée et approfondie.

Les compétences orales sont les grandes gagnantes du dispositif. Grâce à la taille du groupe et grâce à des exercices de phonologie adaptés et répétés, l'apprenant s'approprie plus facilement les

caractéristiques de l'anglais oral, les réticences à communiquer s'effacent petit à petit puisqu'il n'y a plus le refuge de la feuille et du stylo.

Changer d'enseignante après un trimestre aurait pu être mal accepté par les élèves mais ils ont rapidement vu les points positifs : comme en situation réelle, on est obligé de s'adapter à un accent différent, à un débit différent et on accroît ainsi son potentiel de compréhension.

Pour les enseignants, en dehors du fait que les conditions de travail sont plus confortables et qu'ils ont plaisir à voir leurs élèves s'investir davantage dans leur apprentissage et progresser, les avantages sont nombreux. L'équipe pédagogique est plus soudée, nous avons la possibilité de mutualiser nos impressions sur un élève et d'adopter une attitude concertée. Aux yeux des collègues d'autres disciplines et des élèves nous apparaissons comme un bloc et sommes en quelque sorte l'illustration vivante de l'importance des langues étrangères dans le dispositif de formation. C'est un facteur majeur de l'évolution des mentalités.

Avantage non négligeable, la survie d'une deuxième langue a été garantie, alors qu'elle n'est pas obligatoire dans le référentiel du baccalauréat STAV.

Ce dispositif n'a qu'un an d'existence et nos élèves ne sont pas encore tous bilingues, cependant il a sans doute joué un rôle très important dans la réussite d'un stage collectif sur « le fait alimentaire » qui a eu lieu au mois d'octobre dans le Yorkshire. Face à des professionnels du monde agricole et de l'industrie agro-alimentaire britannique, les élèves de terminale STAV ont été capables de formuler des demandes pertinentes riches en contenu dont la forme était certes parfois éloignée du modèle parfait mais totalement compréhensibles par leurs interlocuteurs. L'échange a pu avoir lieu.

Les périodes intensives d'enseignement

Les périodes intensives d'enseignement des langues vivantes en lycée professionnel des langues vivantes

Madame Hebert, professeur d'anglais au lycée professionnel Hélène-Boucher au Tremblay-en-France

Je précise que j'appellerai « stage » ces périodes intensives d'enseignement.

Public concerné

Les élèves de lycée professionnel qui ont une tendance à l'absentéisme et qui font assez souvent un blocage face à l'effort de l'apprentissage.

Des classes différentes avec des objectifs et un contenu linguistique un peu différent :

- baccalauréat professionnel transport (anglais général et de spécialité) ;
- BEP (oral général) ;
- FCIL (formation complémentaire d'initiative locale) en anglais de spécialité, qui est en perpétuelle évolution.

Pourquoi des « stages »

Pour développer la pratique orale qui est difficile dans une période de 55 minutes avec une classe entière.

Pour motiver et mettre les élèves en confiance face à la pratique d'une langue étrangère

Pour sortir de la routine et avoir un autre relationnel avec les élèves, mieux adapter les besoins au niveau des élèves, résoudre des situations relationnelles difficiles.

Pourquoi des « stages intensifs » ?

Parce qu'on dispose de temps, celui dégagé par des stages : les PFE (périodes de formation en entreprise)

Pour une exposition à la langue plus grande donc une efficacité plus grande.

Historique

Les premières années, le stage se déroulait sur une semaine avec l'intervention d'un assistant britannique et d'un professeur extérieur venant d'un lycée technologique.

Après le départ en retraite de ce professeur, j'ai organisé un stage avec un professeur de l'établissement et notre assistant britannique (essai arrêté l'année suivante : trop d'heures de cours étaient supprimées, toutes les heures supplémentaires ne pouvaient pas être payées.)

J'ai ensuite organisé ce stage avec l'aide de l'assistant (nous n'étions plus que deux)

Cette année, je vais essayer de l'organiser seule car l'assistante ne vient que six heures et n'est libre que deux matinées fixes dans la semaine.

Déroulement de ces stages

Les PFE m'ont permis d'une part de trouver des salles adéquates et ont dégagé des heures sur mon emploi du temps.

Au début, il y avait quelques heures supplémentaires payées (pas toutes) et ensuite comme elles étaient payées à un taux inférieur à mon taux horaire habituel (heures animation), j'ai choisi avec l'accord de mon proviseur d'effectuer ces heures et de les récupérer ensuite.

J'ai pris l'option de travailler essentiellement l'oral, ce qui a déterminé mon choix d'exercices.

Stages avec trois intervenants

La classe terminale du baccalauréat professionnel transport était divisée en trois groupes de 8 élèves et avait cours d'anglais tout l'après-midi, soit trois heures. L'accent était mis sur la compréhension et la pratique de l'oral. Les élèves changeaient d'activité toutes les heures. Il y avait trois types d'activités différentes :

- un groupe travaillait en laboratoire de langues avec le professeur extérieur ;
- un groupe travaillait avec l'assistant (jeux de rôles, travail en binômes...) ;
- un groupe travaillait avec moi sur le logiciel *Tell Me More* (travaux oraux divers : dictée, vocabulaire, vidéo et QCM, dialogue interactif...).

Stages avec deux intervenants

Le stage, dans ce cas, a eu lieu sur mon temps libre pendant qu'une autre classe était en stage. Les élèves changeaient d'activité toutes les heures.

Les classes concernées étaient :

- La classe de FCIL filière aide déclarant en douane : nous avons effectué un travail sur la langue de spécialité qui, en raison de l'introduction de nouveautés techniques incessantes, nécessite une mise au point lexicale. La pratique de l'oral est importante en entreprise

Les élèves ont eu deux heures d'anglais tous les jours pendant deux semaines y compris le mercredi après-midi bien que le lycée ne fonctionne pas cet après-midi là (sauf pour les devoirs sur table des bac technologiques : il y a donc du personnel sur place).

Les élèves ont donc eu un module de vingt heures d'anglais sur deux semaines :

- ils ont travaillé sur les logiciels *Tell Me More* et *Talking Business* (qui proposent un travail oral plus ciblé sur les échanges en entreprise, la communication téléphonique, la compréhension de messages...) ;
- ils ont travaillé avec l'assistant : conversations thématiques, jeux de rôles, travail sur un itinéraire, etc. ;
- ils ont ensuite eu un entretien en anglais sur leur formation et leur futur métier, l'assistant jouant le « candide » ;
- Deux classes de Terminale BEP comptabilité. Il s'agissait de deux classes difficiles qui refusaient de travailler. Je leur ai présenté le projet en mettant en avant le fait que je ne l'avais jamais fait avec des BEP et que j'avais besoin de leur collaboration. Le but était de développer des compétences orales et écrites en anglais général.

Ces deux classes avaient leurs cours d'anglais habituels (deux heures) et le « stage » pendant deux heures le mercredi matin.

Ces deux classes étaient divisées en trois groupes de 8 élèves :

- un groupe travaillait avec l'assistant (jeux de rôles, *pair work*...) ;

- les deux autres groupes travaillaient avec moi dans la même salle : un groupe travaillait sur *Tell Me More* et l'autre créait des exercices principalement de grammaire et quelques exercices de compréhension de textes inconnus pour les autres élèves.

Stage sans intervenant supplémentaire

Il aura lieu en janvier prochain uniquement avec la formation FCIL Déclarant en Douane, classe de 11 élèves seulement.

Le groupe sera divisé en deux :

- un groupe travaillera sur les logiciels cités plus haut ;
- un groupe travaillera avec moi sur la conversation (travail en binômes, jeux de rôles, etc.).

Organisation matérielle et difficultés rencontrées

Le lycée n'ayant pas de salle multimédia, j'utilise les salles d'informatique qui sont libres quand les élèves partent en stage, pour travailler sur les ordinateurs. Ce « système D » représente un certain nombre de difficultés :

- nécessité d'installer les logiciels dans une salle qui n'est pas en réseau. Il faut donc faire appel aux collègues de comptabilité et informatique qui veulent bien m'aider et débloquer le système sécurité des ordinateurs ;
- il faut que les salles soient libres, donc que des classes soient en stage ;
- il est nécessaire que je fasse un planning qui ne supprime pas de cours aux élèves, qui ne gêne pas les collègues qui travaillent dans les salles concernées et que cela corresponde à mes heures de liberté ;
- la formation FCIL vient au lycée le mercredi après-midi pendant deux semaines.

Le lycée possède un laboratoire de langues qui est en très bon état mais qui n'accepte que des cassettes, les méthodes avec cassettes n'existant plus, j'utilise mon stock.

- cette organisation nécessite une grande énergie et génère pour moi beaucoup d'heures supplémentaires que je récupère plus tard, il en est de même pour les élèves qui ont beaucoup d'heures de cours à ce moment-là.

Bilan pédagogique

Beaucoup de bénéfices pour chacun :

Pour les élèves

Motivation pour la langue et progrès

Certains élèves étaient contents parce qu'ils « comprenaient enfin », du fait que j'étais plus disponible pour les aider face aux problèmes rencontrés.

Modification de l'image de soi

- Les élèves m'ont exprimé spontanément leur gratitude et leur fierté d'avoir mené ce projet jusqu'à son terme. Ils souhaitent renouveler l'expérience.
- En cours, les élèves étaient plus disponibles quand j'abordais un exercice ou un texte un peu plus difficile.
- Les élèves qui étaient en grande difficulté ont osé prendre la parole en cours, ont réussi à écrire des phrases correctes, même si elles restaient simples, reconnaissaient du vocabulaire ou des points grammaticaux vus pendant le stage intensif

- La prise de parole a été plus facile, le travail demandé était fait plus souvent, les élèves ont été moins absents (« il ne fallait pas vous décevoir » m'ont-ils dit).

En tant qu'enseignante

- Satisfaction de voir les élèves s'impliquer dans leur formation.
- Satisfaction de voir des élèves « difficiles » arriver à l'heure avec le sourire même si cela représente des heures supplémentaires.

Les périodes intensives d'enseignement

Exemple de projet dans l'enseignement agricole public

Antoine Galindo, professeur agrégé d'espagnol, chargé de mission d'inspection pour l'enseignement agricole

Je vais vous présenter un projet dont la mise en œuvre n'a commencé qu'à la rentrée de septembre 2007.

Ce projet étant en cours de réalisation, il ne me sera pas possible aujourd'hui de vous communiquer des évaluations ou des bilans précis.

Mon propos est d'abord de vous présenter la genèse et l'esprit de ce projet, mais également de décrire les actions entreprises depuis la rentrée. Il nous a semblé réalisable parce qu'il se situe au centre de conjonctions favorables qui, toutes, se retrouvent dans les particularités de l'enseignement agricole français d'aujourd'hui.

D'autre part, ce projet rentre bien dans le cadre qui définit cet atelier car il se donne comme objectifs :

- d'accroître le temps d'exposition à la langue ;
- d'ouvrir l'enseignement sur l'espace hors classe.

Cet exposé comprendra trois parties :

- la première partie fera un point rapide des spécificités de l'enseignement agricole français ;
- la seconde vous présentera tout aussi rapidement la place qu'occupe en cette année scolaire 2007-2008 l'enseignement des langues dans ce système ;
- enfin, je parlerai du projet dit « innovant pour les langues » que lance le lycée d'enseignement général, technologique et professionnel agricole (LEGTPA) Marie-Durand de Nîmes, projet qui s'inscrit dans une démarche propre à l'enseignement agricole mais qui est certainement transférable à l'Éducation nationale, avec des adaptations.

Le contexte

L'enseignement agricole représente, sur l'ensemble du territoire métropolitain et des DOM-TOM, une « académie moyenne » qui a accueilli à la rentrée 2007 environ :

- 175 000 élèves dans l'enseignement technique ;
- 30 000 apprentis ;
- 13 000 étudiants dans l'enseignement supérieur ;
- et quelques 115 000 stagiaires en formation continue, dans :
- 219 établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelles (EPLEFPA) ;
- 628 établissements privés (dont plus de la moitié sont de très petites structures : les Maisons familiales et rurales) ;
- 22 établissements d'enseignement supérieur (écoles d'ingénieurs, de paysagistes, de vétérinaires).

La particularité de l'enseignement agricole est de posséder quatre missions complémentaires à celle d'enseignement : il s'agit de l'insertion sociale et professionnelle, de la coopération internationale, de la recherche et du développement, et de l'animation territoriale.

Ce dernier volet est important car il légitime le lien entre l'école et le territoire. Il se manifeste au travers du projet d'établissement et de l'éducation socioculturelle, discipline propre à l'enseignement agricole, favorisant à la fois l'ouverture culturelle des futurs citoyens du monde rural et l'ouverture de l'établissement vers son territoire à travers la réalisation de projets.

Les langues dans l'enseignement agricole français

Il y a peu de différences, bien entendu avec l'Éducation nationale quant aux programmes, aux pratiques pédagogiques et aux objectifs à atteindre. Cependant, il existe une différenciation des activités langagières de longue date :

- d'une part, dans le cadre du contrôle en cours de formation (CCF), qui doit absolument être développé. Nous avons obligation d'évaluer, depuis une vingtaine d'années maintenant, chacune des activités langagières : compréhension et expression orales et écrites ;
- d'autre part, le Cadre européen commun de référence en langues vivantes (CECRL) est intégré dans la formation et l'évaluation (grilles, bulletins) depuis mars 2007.

Ces particularités sont « culturellement » intégrées par les enseignants, et le plan de rénovation de l'enseignement des langues les prend en compte chez nous, comme nous le verrons, dans l'ensemble des projets proposés, et bien évidemment dans celui du LEGTPA de Nîmes.

Le plan de rénovation de l'enseignement des langues pour l'enseignement agricole est entré en application à partir de la rentrée 2007.

L'objectif de ce dispositif est d'élever le niveau des compétences en langues des jeunes et adultes en formation, en particulier en ce qui concerne la maîtrise de la communication orale.

Plusieurs mesures viennent concrétiser cette volonté de promouvoir une nouvelle approche de l'enseignement des langues vivantes:

- comme à l'Éducation nationale, il est procédé au dédoublement progressif des effectifs en cours de langues ;
- la priorité est accordée, dans le programme national de formation 2007, à l'appropriation du Cadre européen de références par les enseignants de langues ;
- des bourses pour le financement de stages en entreprises à l'étranger et pour des échanges linguistiques sont offertes ;
- un dispositif d'appui à l'innovation pédagogique, qui consiste à valoriser, dans les établissements, l'émergence de pratiques visant à rendre l'enseignement des langues plus attractif est mis en place ;
- le développement des sections européennes est stimulé.

D'une manière générale, une attention particulière est apportée à tout ce qui permet de compléter le cours par un apprentissage informel de la langue à travers des activités dans lesquelles la langue cesse d'être une discipline scolaire pour devenir un outil de communication.

L'usage des techniques de l'information et de la communication ainsi que de la formation ouverte à distance sont fortement encouragés.

Cette volonté affirmée par notre ministère se retrouve concrètement, dans la note de service sur la rénovation de l'enseignement des langues du 13 février 2007, où les établissements ont été incités dans le cadre d'un appel d'offres national, à élaborer des projets innovants.

Ainsi, vingt-huit projets ont été déposés par des établissements répartis dans huit régions.

Les contraintes exposées dans la note de service étaient :

- la définition d'une stratégie d'établissement en matière d'enseignement des langues ;
- la recherche d'une synergie avec les différentes missions, en particulier, celle de coopération internationale avec une évaluation de l'impact des actions mises en place sur la progression des compétences des apprenants.

Le caractère innovant devait porter en priorité sur :

- l'organisation de l'enseignement des langues, notamment pour la mise en place de groupes de compétences langagières ;
- le développement de l'usage des technologies de l'information et de la communication et de la formation ouverte à distance, notamment pour soutenir la motivation par l'autoévaluation régulière ;
- l'expérimentation en matière d'évaluations externes des niveaux de langue des élèves selon l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Il est à remarquer que presque tous les établissements ayant déposé un projet ont une section européenne et des partenariats européens bien établis qui donnent une dimension pluridisciplinaire à l'enseignement des langues ainsi qu'une ouverture sur la culture professionnelle de la discipline non linguistique.

L'application du CECRL est bien perçue comme un des points clefs de la rénovation des pratiques pédagogiques. En particulier, l'organisation de l'enseignement en groupes de compétence permet de dépasser la distinction entre LV1 et LV2.

Le comité de sélection a retenu huit projets. Celui de notre établissement a été retenu en premier, ce qui a renforcé notre motivation.

Le projet du LEGTPA de Nîmes

Le LEGTPA de Nîmes-Rodilhan, installé en zone périurbaine, est un petit établissement sur un grand espace. Il compte 363 élèves des filières générales, technologiques et professionnelles et 182 étudiants de brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). Par ailleurs le centre de formation d'apprentis (CFA) compte 176 apprentis. L'espace total est de 66 hectares, en comptant l'exploitation agricole de 60 hectares, qui est un outil pédagogique grandeur nature dédié essentiellement à la viticulture et à l'arboriculture.

Le lycée assure des formations :

- générales (secondes générales et technologiques, baccalauréat S) ;
- technologiques (baccalauréat sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV) ;
- professionnelles (BEP, baccalauréat professionnel) ;
- supérieures (BTSA, licence professionnelle).

Plus de la moitié de nos élèves sont internes.

Le préambule du projet d'établissement indique que « le projet de L'EPLEFPA de Nîmes-Rodilhan, est de former des citoyens et des professionnels ouverts, engagés, solidaires, respectueux des personnes, de l'environnement et des biens, de donner à l'apprenant la conscience de sa citoyenneté européenne et de sa place dans un développement globalisé ».

La dimension internationale est au cœur du projet d'établissement. Elle se caractérise par un développement des sections européennes en espagnol et en anglais avec près de dix enseignants habilités en DNL et par un développement accru des partenariats avec l'Espagne, l'Argentine (en viticulture-œnologie), avec le Yémen (en maîtrise de l'eau), avec l'Angleterre (en travaux paysagers).

Notre projet est le suivant : il consiste d'abord en la création d'un centre de ressources en langues ouvert à tous les apprenants mais aussi à des publics professionnels des filières agricoles et environnementales dont le LEGTPA assure les formations, à savoir : la viticulture-œnologie, l'enseignement paysager, la gestion et maîtrise de l'eau.

Le projet propose une formation supplémentaire et renforcée en langue vivante étrangère qui aboutit à une certification externe.

Cette formation est dissociée de la formation scolaire.

Elle s'appuie sur une langue à caractère essentiellement professionnel et dont la progressivité est adaptée au niveau des apprenants. De plus, elle met en contact des élèves et des professionnels adultes qui échangent en langue étrangère dans les domaines de compétences qu'ils partagent.

Le projet est un prolongement de la formation au sein des différentes sections européennes de l'établissement (approfondissement en langue, cours en langue étrangère d'une discipline non linguistique (DNL) et stage à l'étranger systématique).

Il permet de répondre aux attentes du territoire pour s'adapter, par exemple, à l'accueil de touristes et nouveaux résidents d'origine étrangère.

Des rencontres avec des assistants linguistiques et des personnes résidant en Languedoc Roussillon et originaires des pays dont la langue est visée accompagnent cette démarche pour proposer aux apprenants des possibilités de conversation.

Le centre de ressources pour les langues au cœur de l'EPLEFPA permettra aussi des formations en français langue étrangère (FLE) pour les ouvriers agricoles et les primo-arrivants sur le territoire.

Ce centre de ressources offrira des formations adaptées avec la possibilité d'une certification externe ; l'idée étant qu'après une évaluation diagnostique du niveau CECRL, on puisse proposer une formation de 90 heures minimum permettant à chacun d'atteindre le niveau supérieur suivant. Nos étudiants qui suivront ces cours du soir seront associés à des professionnels. À terme, nous pourrons fixer le tarif des prestations pour les professionnels inscrits aux certifications externes gérées par le British Council, le Goethe Institut, l'Instituto Cervantes, etc.), de manière à assurer l'inscription gratuite d'un apprenant. Par exemple : l'inscription au diplôme d'espagnol langue étrangère (DELE) de l'Instituto Cervantes est de 130 € par étudiant. Celle-ci sera prise en charge par un syndicat professionnel conjointement à celle de l'adulte formé par nos soins.

Nous pouvons aussi offrir la formation au diplôme anglais du *Wine & Spirit Education Trust*, diplôme qui valide la maîtrise de l'anglais de l'œnologie.

L'ensemble des classes de formation professionnelle de BEP, de baccalauréat professionnel et de BTS des filières vigne et vin, aménagement de l'espace, maîtrise de l'eau, sont concernées, ainsi que les élèves de bac technologique.

L'effectif potentiel est de 300 élèves et étudiants

Par ailleurs, une centaine d'apprentis du CFA pourront bénéficier de ce centre de ressources linguistique.

Langues concernées par le projet

- Anglais, espagnol dans un premier temps.
- Allemand, italien dans le cadre du développement du projet.
- Français langue étrangère pour un public de migrants.

Nombre et qualité des personnels impliqués dans le projet

- Deux enseignants de LV, pilote et copilote du projet bénéficiant d'une décharge horaire de trois heures au total (deux heures + une heure).
- Quatre enseignants experts (un anglais, un espagnol, un allemand, un italien).
- Une formatrice LV du CFA/ CFPPA.
- Un formateur FLE du CFPPA.
- Une assistante linguistique Comenius.

- Un enseignant TIM (techniques de l'informatique et du multimédia), responsable informatique de l'établissement.

Ils sont placés sous la responsabilité du directeur de l'EPLEFPA et du proviseur du LEGTPA

Des moyens complémentaires sont nécessaires pour la réalisation du projet

Il faudra créer et développer une plate-forme multimédia d'apprentissage des langues vivantes dans le domaine professionnel. Elle devra s'inscrire dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (niveaux A2, B1, B2)

La création d'un laboratoire de langues multimédia performant (en dotation régionale) est également à prévoir.

Dans un premier temps, (premier étage de la fusée) nous travaillons à la création d'une plate-forme interactive de ressources en langues, en direction des apprenants, plate-forme relative aux filières viticulture-œnologie, gestion de l'eau, travaux paysagers et aménagement de l'espace. Elle rassemble toutes les ressources linguistiques possibles dans ces domaines professionnels (textes, sons, images, films, etc.) en anglais, espagnol, allemand, italien et comporte des exercices et des tests à la clef.

Cette plate-forme s'adresse d'abord à nos usagers (élèves, étudiants, apprentis, stagiaires). En s'ouvrant aux divers milieux professionnels du territoire, elle deviendra, dans un deuxième temps, un centre de ressources en langues vivantes pour nos apprenants et pour le milieu professionnel agricole du territoire.

Objectifs visés – Résultats attendus

- Une plus grande immersion linguistique des apprenants.
- Un temps accru d'exposition à la langue en dehors du face à face professeur-élèves.
- Des contacts formels et informels avec le milieu professionnel en langue étrangère.
- La possibilité de présenter un nombre conséquent d'étudiants, de stagiaires adultes, puis d'élèves et apprentis aux certifications externes et enfin, à terme, un nouveau public qui se rendrait à ce centre de ressources en langues vivantes.

Partenariats (y compris internationaux)

- Plusieurs partenariats ont été mis en œuvre pour la réalisation du projet : nous avons pris contact et sommes en pourparlers avec les collectivités territoriales et les syndicats professionnels.
- nous comptons sur des partenariats avec ces derniers, avec la chambre départementale d'agriculture, le conseil général (tourisme rural), le conseil régional ;
- au niveau international, nous avons les appuis des institutionnels catalans et canariens de la formation agricole, relais pour l'espagnol. Nous travaillons à resserrer des liens avec l'École d'agriculture de Myerscough de Preston, ville britannique jumelle de Nîmes. Nous avons des contacts avec l'Allemagne et l'Italie (Bavière et Lombardie), suite à plusieurs voyages d'études dans ces régions.

Nous menons déjà, et continuerons à mener, dans le cadre de ce projet, des activités d'ouverture à l'international en général et en Europe, en particulier (stages en entreprises, voyages d'études, jumelages, accueil de locuteurs étrangers...)

Voici quelques exemples :

- les sections européennes ont effectué des stages en entreprise d'un mois en Catalogne et aux Canaries ;

- des projets Comenius – échanges de quinze jours – pour les BEP (avant leur entrée en section européenne Bac Pro) ont été mis en place comme facteur de motivation ;
- dans le cadre d'un projet conduit depuis l'Argentine, « Francnet », de jeunes Argentins ont été accueillis ;
- nous recevons fréquemment des visiteurs étrangers auxquels nous demandons maintenant de bien vouloir accepter de rencontrer nos élèves et de leur consacrer une heure sur le temps de leur visite, ce qui a été le cas pour ministre fédéral de l'État de Salta (Argentine).

Indicateurs d'évaluation

- Nous constatons une augmentation des inscriptions dans les formations proposées (dans les domaines professionnels et le choix d'une langue évaluée selon le CECRL)
- De même, le nombre d'apprenants se présentant aux certifications externes est en croissance.
- Le nombre des certifications obtenues dans les niveaux atteints (en particulier B2) augmente également.

Possibilités de pérennisation du projet

L'ouverture du projet non plus à une dimension locale mais à une dimension régionale pour les professionnels du monde rural (formation ouverte et à distance) est envisageable.

En effet, le projet peut s'appuyer sur une dynamique régionale offensive pour la promotion du tourisme et des produits « Sud de France », insufflée par le conseil régional.

Autres éléments motivant la création du projet

La source du développement local et économique du Languedoc-Roussillon repose sur le moteur démographique de ce territoire : l'accueil de population de passage pour les attraits touristiques (mer, soleil, montagne et autres curiosités naturelles ou patrimoniales) et l'accueil de population nouvelle à titre résidentiel aboutissent à une extension des zones urbaines et périurbaines.

La professionnalisation des acteurs du territoire doit, de nos jours, passer par une formation qui inclut un volet linguistique (mobilité, ouverture à l'international, échanges avec le client). Cela explique l'utilité de la proposition du *Wine & Spirit Education Trust* pour le volet oenotourisme, qui doit impérativement être développé dans cette région pour une meilleure promotion des vins du Languedoc Roussillon.

En effet, en cohérence avec ce projet, le lycée est porteur d'une licence professionnelle en partenariat avec l'institut universitaire professionnalisé (IUP) métiers des arts et de la culture de l'université de Nîmes. Cette licence est intitulée « agent de développement, oenotourisme et projet culturel ».

État de la réalisation du projet

Il est toujours délicat de présenter un projet, car, comme l'enfer, celui-ci est toujours pavé de bonnes intentions et nous ne sommes pas à l'abri de déconvenues, comme chaque fois qu'un projet repose sur l'enthousiasme et le bénévolat. Nous avons pris en compte cette donnée « humaine » dans le projet nîmois et nous nous sommes fixés des objectifs simples et relativement accessibles.

Ainsi l'équipe qui consacre six heures de réunions hebdomadaires au projet (trois heures de décharge de cours multipliées par deux), travaille à la mise en place de la plate-forme de ressources et proposera à la mi-janvier un projet de site à triple entrée en anglais mais reproductible très vite pour l'espagnol et les autres langues. Trois entrées donc : par filière professionnelle (il y en a trois), par activité langagière (quatre activités), par niveau du CECRL (il y en a trois). Une fois le projet approuvé, il sera adapté aux autres langues, à charge pour les enseignants de « nourrir » chacune

des cellules avec des documents supports et des activités d'apprentissage, de *teaching* et non des exercices qui relèveraient de l'évaluation (*testing*).

Ainsi, nous espérons pouvoir proposer une activité par cellule d'ici la fin de l'année (pour un total de trente-six « cellules » : trois filières sur quatre activités langagières et sur trois niveaux du CECRL) au moins pour l'anglais.

Parallèlement nous travaillons à deux types de communication, l'une interne et l'autre externe, afin de développer le projet et de le rendre central dans la vie de l'établissement. La communication interne relève de la responsabilité de l'équipe enseignante, la communication externe est à la charge de l'équipe de direction.

La communication interne

C'est un catalogue d'initiatives prises afin de mettre les langues au centre de la vie de l'établissement :

- la première est la plus symbolique. Il s'agit de proposer dans le hall de l'établissement, à raison de deux fois par trimestre, une exposition photos autour d'un thème dont l'intérêt semble avéré. Les légendes de ces panneaux se déclinent en allemand, anglais, espagnol et italien mais jamais en français. Le hall est le passage obligé des élèves, mais aussi des familles et des visiteurs institutionnels. Il est souvent aussi une salle des pas perdus. La première exposition proposée cette année a eu pour sujet la coupe du monde de rugby ;
- la deuxième, qui sera installée pour les réunions parents professeurs de cette fin de premier trimestre, sera la restitution du stage d'un mois que les élèves des sections européennes baccalauréat professionnel vigne et vin et baccalauréat professionnel travaux paysagers ont effectué aux Canaries au mois d'octobre ;
- une autre initiative est de fixer les plages horaires des options pour toutes les classes les mardis et jeudis de 11 à 12 h 30. Les élèves peuvent, au choix, pratiquer une activité sportive, une langue étrangère ou encore aller en étude. Des élèves motivés de BEP, de baccalauréat professionnel, de seconde, de première et terminale S rejoignent les élèves du baccalauréat technologique sur les deux classes ouvertes en espagnol (niveaux A2– B1 et niveaux B1– B2 du CECRL) et sur la classe ouverte en anglais (niveaux A2 -B1) à concurrence de 24 élèves par classe ;
- des cours d'espagnol sont organisés le lundi pour les enseignants de l'établissement. Ils sont assurés pour les vrais et faux débutants par l'assistante d'espagnol et pour les moyens et avancés par moi-même. Actuellement, 18 enseignants sont assidus à ces séances où préside la bonne humeur. Nous ne désespérons pas de pouvoir lancer la même expérience en anglais ;
- les actions de coopération internationale sont extrêmement valorisées. Les élèves et étudiants qui s'envolent vers des contrées plus ou moins lointaines essaient d'alimenter un blog de photos et de commentaires divers auxquels leurs camarades, leurs parents, leurs professeurs, restés sur place répondent quotidiennement. Voici deux exemples significatifs: le blog du séjour de quinze jours en Argentine pour les élèves de la section rugby du lycée, il y a trois ans, et le blog réalisé cette année par les étudiants du BTS Maîtrise de l'eau lors de leur voyage au Yémen fin octobre 2007. Si cette action relève davantage de la coopération internationale que des langues vivantes, les commentaires sur les difficultés à communiquer, sur les stratégies de compensation trouvées, sont très intéressants et donnent aux langues vivantes une forte actualité.

La communication externe

Il est important, cette année, de mieux faire connaître notre projet auprès des décideurs. Si la chambre d'agriculture ou le Syndicat des viticulteurs des Costières de Nîmes semblent avoir été agréablement impressionnés par notre projet, il reste encore à établir avec eux, et avec d'autres, des conventions de formation. En ce sens, le centre de formation professionnelle pour adultes (CFPPA), avec son savoir faire, et qui est partie prenante du projet, nous est d'une grande utilité.

Nous avons ensuite su intéresser à notre projet la région Languedoc-Roussillon.

L'objectif affiché dans le projet d'établissement, dans le cadre de la mission de coopération internationale, de proposer à chaque élève au moins une semaine à l'étranger incluse dans sa formation, est une incitation forte pour les stages à l'étranger avec l'appui des réseaux partenaires (en Espagne, Grande-Bretagne, Argentine, Italie, Yémen et bientôt Brésil). Cet objectif donc donne du poids et du sens à l'enseignement des langues.

Je voudrais, pour terminer, oser une image. Le fait d'avoir vu notre projet choisi par notre ministère – et qui plus est en première place des projets présentés par les lycées – a créé une indéniable émulation au sein de l'établissement. C'est un peu comme d'avoir été choisi pour organiser les Jeux olympiques : quoi de plus enthousiasmant pour des enseignants de langues que de voir leur discipline acquérir une place centrale dans la vie de l'établissement ?

Nous mettons en place des structures qui devraient nous permettre d'atteindre nos objectifs. Nous avons la chance de vivre dans cette jubilation que procure souvent l'expérimentation, moment trop rare dans la vie professionnelle d'un enseignant. Si le succès de notre projet n'est pas total, il nous restera l'expérience d'une réflexion pédagogique exaltante, et des outils de qualité pour réaliser des tâches communicatives efficaces et formatrices. C'est dire que rien ne sera perdu.

Exemple de simulation globale en allemand au lycée Sévigné (Charleville– Mézières)

Isabelle Dutu, professeur d'allemand

Thématique et but

Ce projet a été présenté à l'issue du travail sur la notion de *Projektwoche* (voir manuel d'allemand de seconde : *Projekt Deutsch*). L'objectif de ce projet était la réalisation d'une émission de télévision scolaire. Le produit fini a consisté en des séquences filmées montées sur un DVD.

Objectifs de cette mise en place

Ils visaient à travailler autrement avec tous les élèves (ce qui n'est pas toujours le cas lors d'un voyage ou d'un échange scolaire), à travailler à un autre rythme (deux temps forts dans l'année), en s'adressant à l'imaginaire, à ouvrir la classe sur l'extérieur tout en restant en classe et enfin, à favoriser l'autonomie des élèves.

Conditions matérielles :

- 86 élèves habituellement répartis en trois groupes de niveaux de compétences.
- Trois à quatre professeurs d'allemand et l'assistante.
- Quatre groupes d'une vingtaine d'élèves répartis par ordre alphabétique.

Organisation dans le temps

Deux fois deux sessions d'une demi-journée :

- deux sessions en décembre : mise en place de la télévision (identités, règles de fonctionnement, personnel, matériel, rubriques, préparation des émissions) ;
- deux sessions en avril (rappels, suite de la préparation et réalisation des émissions).

N.B. – Pour perturber le moins possible les cours, on peut envisager pour des classes à trois heures de LV1 et LV2 par semaine une mutualisation des heures de LV1 et LV2 sur deux fois deux semaines (pour chaque période de deux semaines, une semaine est consacrée à la langue dans laquelle se déroule la simulation globale, les professeurs de l'autre langue disposant à chaque fois d'une semaine de six heures, dans laquelle ils travaillent comme ils le souhaitent).

Le travail en amont entre les deux sessions et en aval

En amont :

- par sa thématique, cette simulation faisait suite au travail sur la notion de *Projektwoche* ;
- le scénario est écrit en fonction de ce que savent les élèves et de ce que l'on souhaite réactiver ou faire acquérir ;
- possibilité de faire réaliser aux élèves des posters d'aide lexicale ;
- possibilité de travailler (langue, structure...) sur des extraits d'émissions télévisées.

Entre les sessions :

- Possibilité de faire travailler individuellement la prononciation avec l'assistante ;

- **recherches en autonomie, travail éventuel en classe de points nécessaires** à la réalisation des émissions ;
- possibilité de travailler (langue, structure, ..) sur des extraits d'émissions télévisées.

Réinvestissement en aval : possibilité de réalisation d'articles de journaux, d'interviews sur l'expérience.

Évaluation de la simulation par les élèves

Question posée : Vous avez participé à une simulation globale en décembre et en avril.

Aimeriez-vous la voir reconduite dans votre future classe ?

Réponse : oui : 67 %, non : 29 %, ne se prononcent pas : 4 %.

Conseils

- Avoir un scénario très précis.
- Prévoir des activités « tampons ».
- Chaque professeur participant à la simulation doit en avoir une représentation très précise, d'où la nécessité d'une concertation).
- Expliquer le projet aux parents et aux collègues dont on perturbe les cours.

S'informer sur les simulations globales

Francis Yaiche, *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996.

1re demi-journée (3 heures)

- Début : 9 h 00
- Les élèves sortent à la récréation de 10 h et doivent être de retour ponctuellement à la sonnerie...
- Fin : 11 h 50

Groupe 1 (Isabelle)	Groupe 2 (Gaby/ Anne)	Groupe 3 (Virginie)	Gr4 (Wandrille)
<p>1. Mise en place des identités</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribution de la fiche 1a, réalisation du badge 1b, prendre le matériel – Kettenspiel : • ich bin/ heiÙe... / mein Name ist... • ich wohne in... / komme aus... • Ich V + gern / mag + GN 	<p>1. Mise en place des identités</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribution de la fiche 1a, réalisation du badge 1b, prendre le matériel – Kettenspiel : • ich bin/ heiÙe... / mein Name ist... • ich wohne in... / komme aus... • Ich V + gern / mag + GN 	<p>1. Mise en place des identités</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribution de la fiche 1a, réalisation du badge 1b, prendre le matériel – Kettenspiel : • ich bin/ heiÙe... / mein Name ist... • ich wohne in... / komme aus... • Ich V + gern / mag + GN 	<p>1. Mise en place des identités</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribution de la fiche 1a, réalisation du badge 1b, prendre le matériel – Kettenspiel : • ich bin/ heiÙe... / mein Name ist... • ich wohne in... / komme aus... • Ich V + gern / mag + GN
<p>2. Recherche du personnel</p> <ul style="list-style-type: none"> – Associogramme : Wer arbeitet beim Fernsehen ? – Fiche de travail (recherche de vocabulaire, noms féminins) 	<p>2. Réalisation des gages et récompenses</p> <ul style="list-style-type: none"> – Recherche d'idées : Wenn du Französisch sprichst, musst du... Wenn du eine gute Idee hast (...), darfst du... – L'ensemble des propositions (15 à 20) est noté par un secrétaire – Un élève fait 3 photocopies et va les porter aux autres groupes 	<p>2. Recherche des rubriques</p> <ul style="list-style-type: none"> – Associogramme 	<p>2. Recherche du matériel nécessaire</p> <ul style="list-style-type: none"> – Associogramme
<p>3. Réalisation de petites annonces</p>	<p>3. 1re rubrique : une assistante autrichienne en France</p>	<p>3. Choix des rubriques et réalisation du programme</p>	<p>3. Réalisation d'une liste chronologique des achats et de</p>

<p>À photocopier afficher dans les différentes salles des autres groupes pour la séance suivante</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Les élèves préparent leurs questions par groupes de 3 : au moins 5 questions par groupe, être original. Gaby passe dans les rangs et corrige – On liste les questions et on supprime celles posées plusieurs fois, les élèves les notent – Chaque groupe désigne un élève qui ira poser les questions à Gaby quand on filmera – Film (caméscope utilisé par un élève si on en a le temps) 	<ul style="list-style-type: none"> – Choix des rubriques : travail sur le vocabulaire du désir (fiche à réaliser par Virginie) – Classement chronologique des rubriques <p>À photocopier et à communiquer aux autres groupes pour la séance suivante</p>	<p>leur but</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wann? Was ? Wo ? : expression orale puis fiche – Wozu ? Expression orale puis fiche (à réaliser par Wandrille)
<p>4. Phase tampon : journal de bord</p> <ul style="list-style-type: none"> – 5 phrases minimum au parfait sur ce qui a été fait pendant la matinée ; possibilité d’illustrer – Faire un lexique des rubriques de la télévision <p><i>Consigne :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – À continuer à la maison pour vendredi – Rapporter la fiche d'exemple 1 <p><i>Rappel : l'ensemble du dossier (qui devra être complet sera noté)</i></p>	<p>4. Phase tampon : journal de bord</p> <ul style="list-style-type: none"> – 5 phrases minimum au parfait sur ce qui a été fait pendant la matinée ; possibilité d’illustrer – Faire un lexique des rubriques de la télévision <p><i>Consigne :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – À continuer à la maison pour vendredi – Rapporter la liste des questions préparées pour Gaby remises au propre <p><i>Rappel l'ensemble du dossier (qui devra être complet sera noté)</i></p>	<p>4. Phase tampon : journal de bord</p> <ul style="list-style-type: none"> – 5 phrases minimum au parfait sur ce qui a été fait pendant la matinée ; possibilité d’illustrer – Faire un lexique des rubriques de la télévision <p><i>Consigne :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – À continuer à la maison pour vendredi – Rapporter la fiche d'ex 1 <p><i>Rappel l'ensemble du dossier (qui devra être complet sera noté)</i></p>	<p>4. Phase tampon : journal de bord</p> <ul style="list-style-type: none"> – 5 phrases minimum au parfait sur ce qui a été fait pendant la matinée ; possibilité d’illustrer – Faire un lexique des rubriques de la télévision <p><i>Consigne :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – À continuer à la maison pour vendredi – Rapporter la fiche d'exemple 1 <p><i>Rappel : l'ensemble du dossier (qui devra être complet sera noté)</i></p>

2^e demi-journée (3 heures)

Groupe 1 (Isabelle)	Groupe 2 (Gaby/ Anne)	Groupe 3 (Virginie)	Gr4 (Wandrille)
Mise au point sur le journal de bord			
1. Choix du métier et de l'émission – EO : remplir le transparent : chaque élève se situe dans un emploi à partir des petites annonces et s'intègre dans la réalisation d'une émission : <ul style="list-style-type: none"> • Expression de l'intention • Expression de la justification – EE : lettre de motivation : amorce orale et début de l'écrit à partir de la trame			
Interclasse : 5 minutes			
2. Préparation des émissions – Documentaire musical – Débat politique/manifestation d'élèves – Bulletin sports	2. Protestation incitée par des tracts – L'école idéale – Préparation de la manifestation – réalisation des slogans – Un nouveau bâtiment scolaire – Bulletin météo	2. Préparation des émissions – 2x bulletin d'informations – 1x bulletin météo – 3x <i>soap opera (Seifenoper)</i>	2. Préparation des émissions – Compte rendu de l'échange – 1x bulletin d'informations – 3x film policier
Interclasse : 5 minutes			
3. Manifestation – 15h05-15h15 : Manifestation par les élèves du groupe 2 Attention à l'utilisation du français particulièrement à ce moment – Préparation des émissions (suite)	3. Intervention dans le groupe 1 – 15h05, puis si besoin dans les groupes 2 et 3 – Préparation des émissions (suite)	3. Préparation des émissions (suite) – Intrusion éventuelle des manifestants	3. Préparation des émissions (suite) – Intrusion éventuelle des manifestants
Ramasser les badges			

<p>4. Phase tampon : journal de bord</p> <p>5 phrases minimum au parfait sur ce qui a été fait pendant la demi-journée ; possibilité d'illustrer</p>	<p>4. Phase tampon : journal de bord</p> <p>5 phrases minimum au parfait sur ce qui a été fait pendant la demi-journée ; possibilité d'illustrer</p>	<p>4. Phase tampon : journal de bord</p> <p>5 phrases minimum au parfait sur ce qui a été fait pendant la demi-journée ; possibilité d'illustrer</p>	<p>4. Phase tampon : journal de bord</p> <p>5 phrases minimum au parfait sur ce qui a été fait pendant la demi-journée ; possibilité d'illustrer</p>
<p>Consigne (pour le 15 janvier 07)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Terminer la lettre de candidature, l'insérer dans une enveloppe et l'adresser à la télévision scolaire – Mettre le journal de bord à jour – Rendre le dossier comportant : le journal de bord, les fiches de travail des deux demi-journées <p><i>Rappel</i> – L'ensemble du dossier (qui devra être complet) sera noté.</p>	<p>Consigne (pour le 15 janvier 07)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Terminer la lettre de candidature, l'insérer dans une enveloppe et l'adresser à la télévision scolaire – Mettre le journal de bord à jour – Rendre le dossier comportant : le journal de bord, les fiches de travail des deux demi-journées <p><i>Rappel</i> – L'ensemble du dossier (qui devra être complet) sera noté.</p>	<p>Consigne (pour le 15 janvier 07)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Terminer la lettre de candidature, l'insérer dans une enveloppe et l'adresser à la télévision scolaire – Mettre le journal de bord à jour – Rendre le dossier comportant : le journal de bord, les fiches de travail des deux demi-journées <p><i>Rappel</i> – L'ensemble du dossier (qui devra être complet) sera noté.</p>	<p>Consigne (pour le 15 janvier 07)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Terminer la lettre de candidature, l'insérer dans une enveloppe et l'adresser à la télévision scolaire – Mettre le journal de bord à jour – Rendre le dossier comportant : le journal de bord, les fiches de travail des deux demi-journées <p><i>Rappel</i> – L'ensemble du dossier (qui devra être complet) sera noté.</p>

LA SEMAINE DES LANGUES au Lycée Fulbert de Chartres

Gina Ballara, professeur d'espagnol
Vilaine Carme, professeur d'anglais
Nathalie Gatineau, professeur d'allemand
Corinne Houdebert, professeur d'anglais

Pendant l'année 2005-2006 nous avons commencé à mettre en place des pratiques en accord avec le Cadre Européen des Langues, tout d'abord un peu chacune de notre côté puis nous avons vite vu que ce serait beaucoup plus formateur de travailler en équipes interlangues.

Nous avons donc souhaité nous réunir avec tous les professeurs de langues (allemand, anglais, espagnol et italien) du lycée pour travailler sur le Cadre Européen, et c'est tout naturellement que nous avons pensé à des actions, des événements autour des langues que nous pourrions organiser au sein du lycée. L'idée a alors été proposée d'offrir aux élèves de seconde « une semaine d'immersion » à l'intérieur de l'établissement.

Objectifs :

Notre premier objectif était de créer un événement en langues étrangères pour montrer toute l'importance de cet apprentissage dans un cursus scolaire et dans la vie professionnelle.

Ensuite nous pensions nécessaire de les mettre le plus possible en situation, en activité dans « un bain de langue ». Puisque tous les élèves n'ont pas la possibilité de faire des stages à l'étranger, nous proposons une semaine d'immersion dans leur propre lycée.

Par ailleurs, nous souhaitons montrer à nos élèves, dans un contexte plus favorable qu'une classe à 30/34 que l'on peut avoir plaisir à communiquer, jouer... en langue étrangère.

Il nous a semblé judicieux, dès la rentrée de leur redonner confiance et pour cela, nous avons délibérément choisi de les mettre le plus possible en situation pour qu'ils s'expriment, même avec des « erreurs ». Le but est qu'ils acceptent, entre autre, de ne pas tout comprendre, d'oser parler même « ne sont pas sûrs... »

Voilà pourquoi nous tenons à ce que la plupart des activités proposées soient orales.

Nous constatons, en effet trop souvent que les élèves de lycée ont du mal à parler devant les autres. Nous voulions profiter d'effectifs réduits pour créer les conditions idéales à une interaction dynamique entre élèves.

Nous ne faisons aucune évaluation, nous leur montrons seulement des outils d'autoévaluation, extraits de certaines pages du Portfolio et que nous utilisons ensuite dans l'année.

Le Cadre Européen:

N'oublions pas que pour les professeurs un des objectifs est de mettre en place le Cadre Européen commun de références en langues vivantes (CECRL), dans un contexte plus favorable, avec de petits groupes...

Cette semaine est donc pour nous, professeurs de langue, un véritable laboratoire expérimental du Cadre.

Choix d'organisation :

Lorsque notre projet a pris forme, nous l'avons soumis à notre administration qui nous a fait confiance et nous a laissé carte blanche pour l'organisation. Le projet a été voté en CA et nous avons veillé à ce qu'il corresponde au Projet d'Etablissement.

Nous nous sommes réunis à maintes reprises, toujours en équipe interlangues pour préparer les différentes étapes.

En juin, nous avons rédigé un courrier d'information aux parents sur notre projet et pour expliquer nos objectifs, il a été glissé dans le dossier d'inscription des secondes.

En accord avec l'administration, nous avons choisi d'instaurer la Semaine des Langues, la première semaine de rentrée pour ne pas trop perturber les cours, beaucoup de professeurs et de salles étant mobilisés.

Cette semaine s'adresse exclusivement aux élèves de seconde. Tout d'abord, en seconde nous avons toujours un temps d'adaptation à l'apprentissage des langues relativement long, les élèves ne sont pas toujours très impliqués. Par ailleurs, étant nouveaux dans l'établissement, cette semaine leur donne une image positive, originale des langues au Lycée Fulbert. Enfin c'est pour nous l'occasion de les familiariser avec des pratiques en accord avec le CECRL.

Pour mettre en œuvre tous nos objectifs et créer des conditions optimum nous limitons les groupes à 20.

Le premier jour de rentrée des secondes, quelques professeurs plus impliqués dans l'organisation de la Semaine des Langues, passent dans les classes pour expliquer de quoi il s'agit et donner des consignes pratiques, dire où les élèves vont trouver leur groupe...

Les séances commencent à 9h et terminent à 16h (pour une rentrée en douceur et simplifier l'organisation)

La première séance de chaque groupe est une séance de présentation des participants car ils ne sont pas répartis en fonction de leur classe. La semaine est donc aussi un moyen de s'adapter plus vite au lycée, de faire des connaissances. Ensuite les activités commencent.

Le dernier après midi est traditionnellement consacré aux représentations théâtrales, les élèves qui ont préparé des scènes se retrouvent dans l'amphithéâtre, alternativement comme spectateurs et comme acteurs (les spectateurs qui vont jouer sur scène ensuite sont plus indulgents et attentifs)

Enfin, après le départ des élèves, l'administration, les élèves et professeurs intervenants sont conviés à un petit goûter, puis les parents à une réunion bilan. Depuis deux ans nos inspecteurs et nos proviseur et proviseur adjoint se relaient pour nous encourager lors de cette rencontre de clôture.

Les activités proposées :

Comme nous l'avons précisé dans nos objectifs, nous privilégions les activités ludiques, orales sans évaluation.

Activités ludiques :

Nous entendons par activités ludiques, tous les jeux qui permettent une interactivité orale entre les élèves tels que Alibi, Trivial Pursuit, Tabou, des jeux utilisés dans les séminaires de gestion de groupe.

Même des activités a priori moins ludiques ont été modifiées pour leur donner cette attractivité : compréhension orale à partir d'extraits de films...

Activités créatives :

Certains professeurs ont choisi de proposer aussi des activités plus « risquées », par exemple le doublage de film ou le théâtre.

Pour le théâtre, les élèves ne sont pas volontaires, le challenge est alors de les amener tous à jouer une scène de théâtre qu'ils écrivent ou qu'ils interprètent, en groupe, sur la semaine.

Voici un autre exemple : un professeur de lettres, intervenant en anglais, a fait réaliser avec plusieurs groupes une visite virtuelle de la ville de Chartres.

Le professeur d'italien et des professeurs intervenant dans cette langue ont réalisé avec des élèves débutants des activités en italien et sur l'Italie (un set de table à l'italienne), et également la visite de l'atelier d'une artiste...

Activités sportives :

L'Aérobic en anglais et en espagnol, le yoga et le basket en anglais en binôme avec un professeur d'EPS ont eu beaucoup de succès. Un gallois est venu montrer comment on joue au rugby, un professeur d'EPS d'origine italienne a fait ses cours en italien.

Intervenants extérieurs et professeurs non linguistes :

Nous avons sollicité dans nos connaissances personnelles des intervenants natifs qui se sont volontiers investis dans ce projet; un écossais, une peintre américaine et une artiste italienne qui travaille la mosaïque ont fait visiter leurs ateliers à plusieurs groupes. Une mexicaine et une bolivienne sont venues répondre aux questions d'une conférence de presse préparée par d'autres groupes. Une colombienne, enseignante, est intervenue aussi pour animer des débats contradictoires sur l'utilisation de l'Internet par les adolescents et le port de l'uniforme en Colombie dans les lycées... Un ingénieur chimiste a montré des expériences en allemand...

Un professeur d'histoire a fait de l'astronomie en allemand. Un professeur d'économie a travaillé en anglais sur les statistiques des plus grandes fortunes mondiales, un professeur d'économie-droit a réalisé un Trivial Pursuit en anglais et y a fait jouer plusieurs groupes.

La participation de tous ces intervenants a été déterminante et nous l'avons particulièrement appréciée. Tout d'abord, nous ne pouvons pas, à nous seuls, assurer toutes les activités, par ailleurs, la présence de locuteurs natifs justifie pleinement ce projet en immersion et enfin, l'investissement d'autres collègues nous permet montrer à nos élèves que l'on peut parler une langue étrangère sans être professeur de langue.

Cette année, l'innovation la plus remarquable a été l'intervention d'élèves méritants et volontaires pour faire une séance d'initiation dans leur langue maternelle. Cette expérience a été très appréciée

des élèves. Nous avons donc eu de l'arabe, du berbère, du japonais, du russe, du polonais, du portugais... Chaque groupe a bénéficié d'une séance dans une de ces langues.

Bilan :

Nous avons désormais le recul de deux semaines des langues.

Dans leur grande majorité, les élèves ont apprécié cette semaine inédite, certaines activités plus que d'autres d'ailleurs.

Les parents, eux, sont conviés en fin de semaine à une réunion bilan, où ils peuvent nous poser des questions, donner leur sentiment. Cet échange (en présence en 2006 de Mr Moreau, IPR d'allemand, chaque fois, de Mr Palluau, Proviseur et Mme Parpaillon, Proviseure adjointe et en 2007 de Mmes Hémary et Guillaume, IPR d'anglais et d'espagnol) a été riche et encourageant. Les parents semblent avoir très bien perçu l'intérêt de cette expérience.

En ce qui concerne les professeurs, tous s'accordent à dire que cette semaine a été fructueuse. Certains l'ont vécue avec plus de passion que d'autres mais tous confirment qu'elle leur a permis de tester de nouvelles activités, voire de modifier leur façon d'enseigner plus en accord avec le CECRL.

Nous avons senti dès la reprise des cours « normaux » que les élèves de seconde étaient immédiatement adaptés au lycée et à ce que l'on attend d'eux en classe de langue. Nous n'avons pas eu les remarques habituelles de début d'année, telles que « pourquoi elle parle pas français ! », « je ne comprends rien ! »...

Pour ce qui est du travail en groupe et l'interaction entre élèves en langue étrangère, nous avons progressé beaucoup plus vite qu'en temps normal et tout cela leur a paru tout à fait naturel.

En ce qui concerne l'administration et les autres collègues, ils apprécient, dans leur majorité, l'image que cette expérience donne de l'établissement même si quelques uns ne sont pas convaincus de son intérêt.

Lors de la seconde session (2007), d'autres équipes ont organisé des activités avec les autres niveaux (un pôle science qui a fait des révisions, des sorties pédagogiques qui sont les bienvenues car beaucoup de salles sont occupées par la SDL... Nous avons aussi envisagé de faire des rencontres sur le thème de l'orientation...)

Pour le service gestion de l'établissement, c'est une semaine qui pose quelques problèmes étant donné que les agents ne rentrent pas très longtemps avant nous. Certains lieux, hors salles de cours ne sont pas toujours opérationnels.

Par exemple, nous avons prévu dès le mois de juin de faire des repas à thèmes, chaque jour un repas en relation avec un pays (nous donnons le menu à la gestion et même parfois des recettes). Ces repas sont difficiles à mettre en place la première semaine car le nombre de demi-pensionnaires est fluctuant, il y a donc trop de perte. C'est pourquoi nous envisageons désormais d'organiser ces repas dans le courant de l'année comme prolongement de cette Semaine des Langues.

Bien entendu, un tel projet nécessite chaque année des ajustements, des améliorations, c'est pourquoi nous avons créé un outil d'évaluation, une enquête auprès des élèves gérée par le logiciel Ethnos. Celle-ci et un mini-sondage auprès des professeurs nous permettent d'améliorer notre organisation.

Depuis le début nous avons distribué aux élèves un carnet de bord qui les suit pendant toute la semaine. Cette année nous l'avons nettement modifié en fonction des nombreuses remarques qui nous ont été faites, celui de cette année est donc plus adapté mais pourtant il doit encore être amélioré.

En conclusion, cette expérience a été chaque fois enthousiasmante. Nous avons l'habitude de travailler en équipes avec les professeurs de la langue que nous enseignons et nous avons découvert la richesse de travailler en équipe interlangues. Il est évident que ce projet n'aurait pu voir le jour sans toute l'équipe de langues, les encouragements de notre hiérarchie et la participation d'autres collègues.

Cette semaine ne peut exister qu'avec la participation de tous dans l'établissement (ou au moins leur acceptation) avec bien entendu l'implication plus importante de certains.

Nous n'avons pas de moyens pour payer nos intervenants c'est pourquoi nous faisons appel à toutes les bonnes volontés.

Notre souci est de toujours faire en sorte que le fonctionnement soit gérable, nous évitons donc de nous lancer dans des activités dont nous ne maîtrisons pas assez d'éléments. Chaque collègue reste libre de s'impliquer plus ou moins et en fonction de ses goûts.

Bien entendu, tout au long de l'année nous prolongeons ce travail dans le respect de notre projet d'établissement, par des activités diverses, telles qu'une après-midi de théâtralisation à la fin de chaque trimestre. Grâce aux crédits de la MAIPE nous avons pu faire intervenir une compagnie de théâtre anglaise (drama ties). Nous envisageons de créer un mini festival international de cinéma et de faire venir des professionnels qui utilisent une ou plusieurs langues étrangères dans leur activité pour les classes de terminales.

Convaincus de l'intérêt de cette expérience, à la rentrée prochaine nous reconduisons la Semaine des Langues que nous allons commencer à préparer dès mars-avril.

Les «débats citoyens»

Les périodes intensives d'enseignement des langues vivantes en lycée professionnel des langues vivantes

Françoise Paillard, professeur d'anglais (lycée Georges Brassens, Neufchâtel-en-Bray)

Jocelyne Pierre, professeur d'allemand (lycée Aristide-Briand, Évreux)

Présentation du dispositif académique

Les actions de formation « débats citoyens » interlangues sur site dans l'académie de Rouen ont pour but de créer une réelle activité langagière dans tout type d'établissement à destination de tout type d'élève à partir du débat, de l'argumentation, et de la production orale en interaction

Nous sommes six professeurs, deux d'anglais, deux d'espagnol, deux d'allemand et nous sommes intervenus chacun dans six établissements de l'Eure et de la Seine--Maritime, surtout dans des collèges.

Évolution dans la réflexion

La formation a commencé en mars-avril 2007. Lors d'une première intervention, nous avons écouté et proposé d'expérimenter. Puis, il y a quelques semaines, nous sommes retournés dans les mêmes établissements et avons fait un bilan d'expérimentations avec les collègues.

L'objectif final de ces actions est la publication d'un *vade-mecum* et la production d'un DVD qui devraient montrer que des pratiques d'interaction orale (et de débats-citoyens) sont possibles.

Des réticences et des craintes existent toutefois chez les collègues.

En voici quelques-unes, ainsi que des questions :

- certains collègues ont peur du bruit occasionné par le travail en groupes ;
- d'autres affirment que les élèves manquent de moyens linguistiques et de motivation ;
- d'autres encore ont peur d'une nouvelle organisation de la classe et d'une nouvelle forme d'enseignement.

Les professeurs s'interrogent sur la place de leur participation ou de la mise en activité de tous les élèves. L'écoute active semble leur poser problème.

- Quelles sont les limites de la recevabilité linguistique ? (Faut-il corriger les erreurs de langue ? Quand ? Comment ?)
- Le débat citoyen paraît irréaliste au collège et même dans certaines classes de lycée. Ne serait-il réservé qu'aux bons élèves ?
- Comment le débat peut-il s'articuler avec le programme culturel commun à toutes les langues et avoir sa place dans la spécificité culturelle de chaque langue ?
- À quel moment fait-on un débat ? Comment s'intègre-t-il dans une séquence avec les autres activités langagières ?
- Comment évaluer l'oral en interaction ?
- En classe terminale, avec deux heures de cours par semaine en général et une évaluation au baccalauréat le plus souvent à l'écrit, comment peut-on avoir le temps d'organiser des débats ?

La nécessité d'expérimenter de nouvelles pratiques d'expression orale, notamment en interaction

Ces nouvelles pratiques reposent sur les programmes officiels, le socle commun des connaissances, l'enseignement de l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) et des langues et ont un but d'apprentissage de la citoyenneté.

Compétences, stratégies, progressivité de l'apprentissage

1. Souvent, on a à l'esprit le débat citoyen d'une finale académique et les tentatives du quotidien de la classe sont bien différentes. Mais on oublie que l'oral en interaction, comme toute activité langagière, se construit et fait appel à des compétences et stratégies dont on trouve les descripteurs dans le CECRL, dans les rubriques :

- monologue suivi, argumenter (page 50) ;
- discussions et réunions formelles (page 64) ;
- compensation (page 54) ;
- tours de parole (page 70) ;
- coopérer, faire clarifier (page 71) ;
- correction sociolinguistique, aisance à l'oral (page 100)...

2. En fin de collège, à la fin du palier 2, pour l'obtention du diplôme national du brevet, le niveau exigible est A2.

– Que lit-on dans la rubrique « Interaction orale générale », page 61 du Cadre ? Il est écrit pour le niveau A2 : « Peut interagir à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant... dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. »

– Dans la rubrique « Discussions et réunions formelles », page 64, il est précisé pour le niveau A2 : « Peut échanger des informations pertinentes, à condition d'être aidé. »

– De même, dans la rubrique « Interviewer et être interviewé », page 68, on atteint le niveau A2 « à condition d'être aidé(e) pour exprimer ce qu'il/elle veut dire. »

C'est donc clair, l'élève a besoin d'aide et doit être aidé mais le professeur doit intervenir, le cas échéant, c'est-à-dire de façon limitée.

3. Lors d'une mission académique interlangues « Réussir en seconde », il nous a été demandé de réaliser des tableaux d'activités langagières. D'après ces tableaux, il apparaît que la progressivité et la continuité sont deux conditions nécessaires à l'apprentissage, qui passe par l'acquisition de stratégies pour accomplir des tâches qui se complexifient certes, mais ne visent en aucun cas la perfection, juste la réussite des élèves à un moment donné de leur parcours scolaire.

Comment rendre tous les élèves actifs lors d'une séance d'interaction orale ?

Exemple d'un groupe – classe de 24 élèves de terminale STG : un débat citoyen Pro/Contra est organisé :

Proposer deux sujets différents aux deux moitiés de classe

a. Es ist besser, ein Praktikum im Ausland als im Inland zu machen.

« C'est mieux de faire un stage à l'étranger que dans son pays. »

b. Es ist besser, einen Hochschulabschluss zu haben, um eine Arbeitsstelle zu haben.

« C'est mieux d'avoir un diplôme d'enseignement supérieur pour avoir un emploi. »

Pour chaque sujet, deux équipes de cinq fois deux élèves sont constituées.

Quatre élèves constitueront le jury pour les deux débats, le professeur est l'arbitre.

Les élèves ont 15 minutes de préparation (recherches d'arguments, de stratégies...).

Le jury d'élèves se familiarise avec les critères d'évaluation des débatteurs.

Chaque débat (le débat A et le débat B) dure 15 minutes.

Tous les élèves peuvent ainsi débattre.

Pour le sujet 1, deux équipes de six fois deux élèves, de même pour le sujet 2.

Diviser la classe en deux groupes

– Une moitié est le groupe des élèves – débatteurs.

– L'autre moitié est le groupe des élèves – auditeurs qui vont avoir à accomplir une tâche d'expression écrite et devoir se servir des informations recueillies lors du débat.

a. Exemple de production écrite à propos du débat A :

Sie studieren an einer Hochschule und Sie müssen ein Praktikum, entweder im Ausland, oder in Frankreich machen. Vor Ihrer Bewerbung müssen Sie aber schriftlich erklären, wo Sie Ihr Praktikum machen wollen.

« Vous faites des études supérieures et vous devez faire un stage à l'étranger ou en France.

Mais avant votre demande de stage, vous devez expliquer par écrit votre choix de destination. »

b. Exemple de production écrite à propos du débat B :

Sie haben letztes Jahr Ihr Abitur gemacht und studieren jetzt. Sie haben einen kleinen Job bei einer Jugendzeitung und müssen einen Artikel über das Thema „Jugend und Arbeitsmarkt schreiben“.

« Vous avez passé votre baccalauréat l'année dernière et faites maintenant des études.

Vous avez un petit boulot dans un journal de jeunes et devez écrire un article sur le thème

“Jeunesse et marché du travail”. »

L'évaluation

- Des critères d'évaluation sont trouvés par les élèves.
- L'évaluation repose aussi sur la grille B1 adossée au Cadre européen.

Les compétences linguistiques mais aussi pragmatiques et sociolinguistiques sont importantes.

Par exemple, chacun doit être capable de se faire comprendre : la prononciation et la phonologie ne doivent pas être négligées, la pensée doit être claire. Boileau disait : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément. »

- La grille B2 utilisée dans le débat-citoyen en allemand prend en compte six critères pour l'évaluation d'une équipe de débatteurs.

L'entraînement à l'observation et à l'écoute pour les élèves évaluateurs sont très importants

Mais il ne faut pas donner tous les critères la première fois afin de ne pas solliciter la concentration des élèves sur trop de critères en même temps.

Le débat contradictoire n'est pas la seule forme d'interaction orale

Il y a aussi :

- Les jeux de rôles, les simulations.

Exemple en classe terminale LV2 (ES/S) : table ronde, discussion sur une question d'actualité avec six participants (trois défenseurs de la mondialisation, trois adversaires de la mondialisation).

Exemple en classe terminale LV1 renforcée : les élèves ont lu de larges extraits de la pièce de Dürrenmatt *Der Besuch der alten Dame* ; comme tâche finale, ils vont participer à une discussion, sorte d'émission culturelle et jouer le rôle de l'auteur de la pièce, Dürrenmatt, de l'actrice-interprète Claire Zachanassian, de l'acteur-interprète Ill et d'un spectateur passionné de théâtre.

- Le *Zickzackgespräch* (conversation croisée)

Deux groupes d'élèves sont en face à face, placés en lignes et de même nombre.

L'élève A commence, l'élève A' en face de lui répond, le voisin de l'élève A, l'élève B continue, l'élève B' répond et ainsi de suite... Les règles doivent être fixées à l'avance. Si un élève ne réagit pas, par exemple, au bout de quinze secondes, il perd son tour.

Cette activité est intéressante parce qu'elle permet d'entraîner à réagir rapidement, à écouter attentivement son interlocuteur pour réagir du tac au tac, à reformuler pour gagner du temps...

Présentation d'une séquence intégrant toutes les activités langagières

En allemand, en terminale LV3, à l'aide d'un texte de l'écrivain suisse Peter Bichsel *Ein Tisch ist ein Tisch* (« Une table est une table »).

La séquence a pour objectif final une discussion à partir d'un scénario sur une question qui doit aboutir à une prise de décision.

Les élèves vont s'entraîner aux cinq activités langagières :

Compréhension écrite

Les élèves ont lu *Ein Tisch ist ein Tisch*, une sorte de conte moderne.

« L’histoire d’un vieil homme qui mène une vie monotone et solitaire et qui, un jour, a envie d’en finir avec cette vie. Il invente un autre langage, une langue pour lui seul. Au début, cela l’amuse, il est occupé à plein temps à changer la dénomination des mots mais très vite, il est plus isolé que jamais. Il ne comprend personne et personne ne le comprend, il ne sort plus. »

Les élèves ont très bien perçu la situation de cet homme.

Production orale en continu

Les élèves racontent l’histoire, font un résumé. Puis ils expliquent en allemand pourquoi et comment le vieil homme en est arrivé là.

Les élèves racontent à plusieurs voix. L’un commence, l’autre enchaîne et ainsi de suite.

Expression écrite

On décide de poursuivre l’histoire.

« La concierge où habite le vieil homme a un cahier où elle note tous les jours les allées et venues des locataires.

Le 15 mars, elle écrit : cela fait deux jours que je n’ai pas vu le monsieur du quatrième. Il se passe quelque chose... »

Voici la consigne aux élèves : « Vous êtes la concierge de l’immeuble, qu’avez-vous écrit les deux dernières semaines sur le vieil homme ? »

Production orale en interaction

« La situation est si grave que la concierge de l’immeuble s’inquiète. Le vieil homme ne peut rester dans son appartement, il doit être admis à l’hôpital.

Le vieil homme n’a pas de famille, seulement une nièce éloignée.

Dans l’immeuble, une jeune femme fait des études de psychiatrie et était une des rares personnes avec laquelle le vieil homme échangeait quelques mots ces dernières semaines. »

Les élèves ont à prendre une décision sur l’hospitalisation ou non du vieil homme.

Les élèves doivent se préparer à la discussion, à savoir :

– épouser leur rôle (être la concierge, la nièce ou l’étudiante) et réfléchir à leurs liens avec le vieil homme ;

– chercher des arguments pour ou contre l’hospitalisation du vieil homme.

Ils ont besoin, entre autres, d’aides lexicales.

Les élèves ont travaillé par groupes. Ils ne sont que neuf élèves (trois étaient la concierge, trois la nièce, trois l’étudiante).

La discussion commence par la présentation mutuelle des différents protagonistes.

Puis la concierge expose le problème et la nièce et l'étudiante réagissent à tour de rôle.

La concierge défend son point de vue, les autres personnes aussi.

Toutes les activités langagières ont été travaillées tout au long de cette séquence, la compréhension orale étant incluse dans tous les débats.

Les débats citoyens

Olivier Launay, IA-IPR d'anglais, coordonnateur académique de langues vivantes, académie de Rouen

Pourquoi des débats ? En quoi cette pratique est-elle innovante ?

Une idée ancienne ou une idée à réinventer ?

L'idée de débat n'est pas nouvelle. Elle a toujours été présente, notamment dans l'enseignement des langues vivantes. Si le débat a toujours été vécu comme un moment de liberté dont le potentiel communicationnel apparaissait évident, cette pratique suscitait souvent un certain embarras : la programmation dans les enseignements était souvent peu rigoureuse et les craintes étaient nombreuses : peur du débat oiseux, peur de certaines dérives (« parole folle » de l'élève, perte de contrôle du professeur sur le groupe et sur les contenus de la séance), peur d'un certain manque d'efficacité...

Cette pratique des débats réapparaît progressivement avec l'introduction d'un enseignement d'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) en lycée en 1999, dont l'objectif est de contribuer à la formation de citoyens actifs.

Cohérence avec les programmes d'ECJS

L'ECJS ne peut contribuer seule à prétendre conduire à bien une formation qui doit aussi résulter de pratiques citoyennes dans l'établissement avec le concours des autres disciplines et hors de l'établissement (dans la famille, dans la société).

Le débat argumenté est la méthode pédagogique centrale retenue pour la construction de cette citoyenneté en acte. L'importance de l'argumentation est ainsi mise en lumière et permet d'établir clairement la distinction entre un préjugé et un argument dont le fondement est rationnel.

Le programme d'ECJS en seconde est « de la vie en société à la citoyenneté ».

Débats et programmes de langues vivantes

Le contenu culturel : « vivre ensemble en société »

L'entrée dans les nouveaux programmes est délibérément culturelle et souligne la mise en synergie du linguistique et du culturel. Le programme de seconde en langues vivantes fait écho très précisément au programme d'ECJS puisqu'il s'agit de « vivre ensemble en société ». L'importance de la cohérence interdisciplinaire est ainsi soulignée. En effet, la construction de cette citoyenneté est l'affaire de tous, au-delà du champ circonscrit des disciplines.

« Un apprentissage de l'autonomie »

« Ces activités [recherche, collecte, classement et étude de documents authentiques] sont en effet fédératrices du point de vue des apprentissages : en matière linguistique, elles mobilisent les compétences essentielles que sont la compréhension de l'écrit ainsi que l'expression, écrite et orale, au service de la réalisation de tâches scolaires comme l'exposé, le compte rendu, le débat, qui préparent aux différentes situations de parole de la vie sociale. » (Préambule commun aux programmes de langues vivantes des classes de seconde générale et technologique.)

Le débat fournit donc un cadre privilégié pour donner à l'élève sa dimension d'acteur social et lui permettre de conquérir progressivement une autonomie de pensée et d'action.

Une perspective actionnelle

« La perspective privilégiée est ici, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, page 15.)

Le débat : lieu de transmission mais aussi d'appropriation

« Le respect des conditions et des règles du débat, en particulier la recherche qu'il suppose d'un accord fondé en raison, constitue déjà en lui-même un apprentissage pratique de ce qui fonde la citoyenneté. » (BOHS, n° 6 du 31 août 2000.)

Ainsi, au travers des thèmes qui sont abordés, le débat permet de réfléchir à la citoyenneté et parallèlement la pratique même du débat permet que la citoyenneté ne soit pas un objet d'étude disciplinaire mais qu'elle se construise en acte. Le débat est un lieu de construction et de transmission de valeurs citoyennes mais aussi un lieu d'appropriation.

Le dispositif des « débats citoyens académiques » dans l'académie de Rouen

Les règles du débat

Le principe en est simple. Un sujet de débat est proposé à deux groupes de quatre élèves. Les thèmes retenus se rapportent à la citoyenneté, à la culture et à l'éthique. Un tirage au sort permet de déterminer quelle équipe défendra la position « pour » et quelle équipe soutiendra la position « contre ». Ainsi, des élèves peuvent être amenés à défendre un point de vue autre que celui qu'ils partagent. Les deux équipes préparent un argumentaire pendant 20 à 25 minutes puis débattent durant 25 minutes. À l'issue de ces échanges, un jury désigne l'équipe victorieuse. Sa décision se fonde sur un certain nombre de critères connus des participants et qui se déclinent comme suit : distribution de la prise de parole, courtoisie et qualité d'écoute, qualité de l'argumentation, qualité de la communication, qualité de la langue.

Quelle plus-value pour l'enseignement des langues vivantes ?

La situation de débat crée un authentique enjeu de parole et propose une véritable situation de communication dans une perspective actionnelle.

Les bénéfices sont nombreux

- La dimension interlangues souligne la cohérence des pratiques, toutes langues confondues.
- Les élèves acquièrent une aptitude à développer des compétences qui ne sont pas mobilisées en situation de classe.
- La motivation suscitée par le désir de convaincre, la compétitivité et l'émulation sont autant de leviers qui poussent les élèves à prendre la parole et à aller jusqu'au bout de ce qu'ils sont capables de dire.
- L'envie de se faire comprendre, l'envie de trouver les mots pour s'exprimer (l'utilisation naturelle, par exemple, des remplisseurs du discours, l'accentuation, l'intonation sont stimulateurs.

- Des situations authentiques de communication créent l'interactivité.
- Grâce à des configurations de classe et de travail différentes (disposition des tables, géométrie variable de la classe, tâches différentes assignées aux élèves pendant le débat...), un regain d'intérêt pour la langue cible est créé.
- La redéfinition du statut de l'erreur n'est plus inhibante (un travail sur l'intelligibilité et sur la recevabilité du discours est pratiqué).
- L'apprentissage et l'écoute de l'autre sont valorisés. La prise en compte de la parole du camarade est devenue nécessaire. La tolérance est développée. Le débat offre une situation où l'on regarde vraiment le camarade, où l'on s'adresse à lui et où l'on « oublie » le professeur.
- Les élèves ont un recours naturel au « non-verbal » : gestes, actions qui accompagnent les activités langagières, les sous-tendent, les soulignent. Parallèlement, le langage du corps est important : posture, contact oculaire, contact corporel, etc., le tout participant d'une communication authentique.
- L'apprentissage de la construction d'un argumentaire cohérent et abouti se met en place. La concession, c'est-à-dire de la capacité de reconnaître la validité de certains arguments défendus par l'équipe adverse, de les intégrer dans son propre argumentaire pour l'enrichir et le faire évoluer prennent de l'importance.

Quelques mots-clés

Communication entre pairs, authenticité, motivation, plaisir, conviction, enjeu de parole, interaction réelle, écoute, attention à l'autre, tolérance, compétences linguistiques, culturelles, comportementales (langage du corps), intelligibilité, statut de l'erreur, argumentation, concession, construction d'une opinion raisonnée, interlangues.

Du débat académique à la pratique des débats dans le quotidien des classes

Les limites du dispositif académique des débats

Si le dispositif du débat académique constitue un moyen très porteur pour faire connaître cette pratique, il n'en demeure pas moins qu'il suscite de nombreuses interrogations chez les collègues qui pensent que, pour séduisante qu'elle est, cette méthode d'enseignement ne les concerne que de loin au regard du niveau du public dont ils ont la charge. En quelques mots, ces interrogations pourraient être formulées ainsi :

- les débats ne pourraient pas se mettre en place dans le cadre d'une classe ordinaire ;
- les débats ne seraient réservés qu'à une certaine « élite » ;
- les débats supposeraient la mise en retrait complète du professeur ;
- l'entraînement aux débats se réduirait à la répétition fréquente de situations de débats (tâche finale complexe) ;
- les débats ne concerneraient que les classes de lycée ;
- les débats ne pourraient être pratiqués que selon un format unique.

Vers des débats inscrits dans le quotidien de la classe de langues vivantes

Afin de pouvoir répondre à ces interrogations légitimes, l'académie de Rouen a décidé de constituer une équipe de formateurs interlangues (deux formateurs en anglais, deux formateurs en allemand et deux formateurs en espagnol) qui interviennent, à la demande, dans les établissements scolaires (collèges et lycées) dans le cadre d'une formation sur site négociée. Au préalable, l'équipe de

linguistes fait part de ses demandes, de ses questions et de ses attentes. Le formateur intervient ensuite, répond aux interrogations et propose des pistes de réflexion et de travail adaptées à la spécificité de l'établissement (type de public, tranche d'âge, expérience ou non en la matière des professeurs, réticences plus ou moins grandes, capacité à innover...). Ce « sur-mesure » doit permettre aux enseignants de se lancer dans l'aventure, le formateur ayant laissé aux équipes une feuille de route précise suite à son passage. Ce même formateur revient quelques mois plus tard dans le cadre d'un « retour sur expérimentation » afin d'accompagner les professeurs au plus près, une fois qu'ils se seront effectivement essayés à cette pratique.

Ce dispositif trouvera un prolongement dans un *vade-mecum* accompagné d'un DVD qui rendra compte de toutes ces expériences de terrain et de la variété des réponses qui ont pu être apportées aux équipes.

Les pistes de réponses tracées à ce jour

- Faire des débats génère nécessairement une certaine « agitation », un bruit pédagogique, qui progressivement s'atténuera à mesure que cette pratique deviendra familière aux élèves. Il s'agit en fait de travailler autrement, en proposant des configurations de classe et de travail différentes donnant à chacun une plus grande marge d'autonomie.
- Si autonomie il y a, elle est encadrée par l'enseignant qui circonscrit le cadre de travail. D'ailleurs, le professeur adopte des postures différentes : professeur-concepteur puisqu'il bâtit la séquence, détermine le moment opportun pour placer le débat dont il fixera lui-même le thème, il peut aussi être professeur-ressources pour aider les élèves et débloquer certaines situations. Il peut également être professeur-débatteur, passant d'une équipe à une autre, être professeur-moderateur et professeur-évaluateur. Ces différents rôles varient suivant le public concerné (collège ou lycée), les difficultés rencontrées par les uns et les autres, le degré d'autonomie des élèves et également le moment de l'année.
- Il importe de mobiliser les élèves autour de tâches variées au sein de différents pôles :
- dans le cadre de la préparation du débat : construire collectivement un argumentaire, anticiper les arguments de l'équipe adverse pour pouvoir les contrecarrer, imaginer des exemples, etc. ;
- dans le cadre de la tenue du débat : évaluation à partir d'une grille critériée, prise de notes avec des objectifs différents : écrire un billet d'humeur, rendre compte à l'oral des échanges, rédiger un court article pour le journal de l'établissement, trouver un gros titre pour faire écho au débat, etc.
- L'efficacité passe également par un travail sur l'évaluation au terme du débat. De nombreuses erreurs ont été vraisemblablement commises. Ceci est normal car l'enjeu de parole est tel que la vigilance linguistique est en sommeil. Le débat permet donc de vérifier la solidité effective des acquis. L'évaluation suppose un *debriefing* au terme du débat, le redressement de certaines erreurs récurrentes essentielles d'ordre grammatical, lexical ou phonologique qui ont pu parasiter la qualité de la communication. Cette mise au point permet d'orienter les activités de remédiation à venir. Le rôle de l'écrit est aussi important car il permettra de stabiliser les formes et de les fixer.
- L'efficacité de ce travail passe nécessairement par un entraînement régulier au travers de micro-tâches inscrites dans la séquence. À titre d'exemple, entraîner les élèves à contre argumenter, à contourner un obstacle lexical, à gagner du temps en utilisant des stratégies de contournement ou des remplisseurs de discours, entraîner à coopérer (passer la parole, demander de l'aide, suggérer à quelqu'un de reformuler, d'illustrer), entraîner à faire des pauses récapitulatives...
- Grâce à l'utilisation des descripteurs du Cadre, il est possible d'adapter des débats à différents niveaux de la scolarité. On peut donc imaginer des débats A2, B1 ou B2 en jouant sur l'aide apportée, la proximité du thème traité, le temps accordé au déroulement des échanges...
- Les débats peuvent et doivent sortir du format tel qu'il est défini académiquement. Le débat est un espace de liberté à géométrie variable, un levier pour faire évoluer les pratiques. On peut

donc imaginer des jeux de rôles qui permettent d'éviter le caractère souvent intellectuel du débat. La dimension fictive est de nature à permettre aux élèves de rentrer de plain-pied dans une situation par le biais de l'identification. La simulation est à cet égard très porteuse. On peut également imaginer une confrontation de différents points de vue sur un même thème, l'objectif étant de parvenir à une position médiane, un consensus.

Les débats citoyens en classe de langues dans l'académie de Caen

Pour le groupe des formateurs-débat de l'académie de Caen, Cécile Crespin, Michèle Mariette, Elisabeth Sesboué et Jenifer Tranier

À l'heure où les nouveaux programmes des langues vivantes mettent vigoureusement l'accent sur l'apprentissage d'une langue de communication au service du sens, accordent une place primordiale aux compétences de l'oral et réaffirment la dimension culturelle de cet enseignement et alors que le Cadre européen commun de référence des langues engage les pratiques des enseignants dans une démarche actionnelle, les débats en classe de langues, tels que mis en œuvre dans l'académie de Caen, sont de précieux leviers pédagogiques pour combiner avec efficacité ces deux références qui président au travail des enseignants linguistes.

Ce dispositif pédagogique, initié comme activité extrascolaire en anglais dans l'académie de Caen en 1994, a peu à peu séduit les professeurs germanistes et plus récemment les collègues hispanistes. Une finale est organisée chaque année avec le concours du conseil régional de Basse-Normandie, ce qui contribue à renforcer la saine émulation créée autour des débats. En outre, ils occupent désormais une place de choix dans les actions de formation académiques inter langues, permettant d'en répandre la pratique dans les classes, tant au collège qu'au lycée voire aujourd'hui à l'université.

Les débats citoyens s'inscrivent avant tout dans la dimension culturelle de nos enseignements. Ainsi, les sujets proposés doivent répondre aux objectifs culturels énoncés dans les programmes et faire l'objet en amont d'une étude circonstanciée avec les élèves. Ceux-ci sont amenés à effectuer des recherches, à lister des arguments, tous étayés d'exemples, afin de construire progressivement et objectivement leur réflexion et leur argumentation en inscrivant celle-ci dans la perspective culturelle propre à chaque langue. On forme alors des jeunes responsables, conscients du monde qui les entoure, et capables de l'appréhender de plus en plus finement.

Dès lors, riches de la « matière culturelle », les élèves acceptent plus aisément de centrer leur attention sur la matière linguistique nécessaire à la précision de leur propos. Ils perçoivent d'autant mieux le besoin d'outils langagiers appropriés pour le communiquer. Le travail sur la langue, dans tous ses aspects (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et au travers de chacune des cinq activités langagières (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire) prend alors tout son sens. Et si, dans un premier temps, on constate que la communication prime, au détriment parfois de la langue, les besoins langagiers générés par l'activité sont grands et se révèlent un formidable moteur d'apprentissage.

Néanmoins, il convient avant de se lancer, de mesurer et de prévenir les difficultés possibles des élèves devant cet exercice d'un type nouveau afin de mettre en place un entraînement adéquat et systématique. Plusieurs étapes sont à respecter. Rassembler des arguments est sans nul doute la première qui vient à l'esprit mais, de manière transférable, on pensera aussi notamment :

- aux repérages d'éléments linguistiques propres à l'oral (expressions toutes faites, répétitions, stratégies de contournement, etc.) dans des débats enregistrés à la radio ou à la télévision ;
- aux repérages d'éléments non linguistiques (gestuelle, contact visuel, intonation, etc.) et à la réappropriation de ceux-ci lors de débats mimés par exemple ;
- aux exercices de type phonologique (accentuation contrastive, prononciation des phonèmes spécifiques à la langue enseignée grâce aux « vire-langues » ou à la répétition systématique de terminaisons souvent malmenées, etc.) ;
- aux entraînements syntaxiques (reformulation au discours indirect, interrogatives indirectes, etc.) ;
- aux exercices d'étoffement (listes de mots à mettre en relation au sein d'une même phrase, illustration par l'exemple, reformulations et périphrases, etc.) ;

Les échanges internationaux à distance et la mobilité

Christelle Lustière, professeur d'anglais au collège Les Sablons (Viry-Châtillon, académie de Versailles)

Martine Revert, professeur d'anglais au collège Robert-Desnos (Orly, académie de Créteil)

Présentation du projet « Parlez-vous rugby ? »

Dans le cadre des accords éducatifs franco-britanniques, le British Council France, en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale, a organisé l'opération « Parlez-vous rugby ? » avec le soutien des fédérations sportives scolaires et la fédération française de rugby dans le but de renforcer, à travers le sport, la dimension internationale de l'éducation.

Le projet PVR doit se lire comme un événement non seulement sportif mais aussi culturel et éducatif : en bref, un moyen efficace de stimuler des jeunes des établissements en zone d'éducation prioritaire.

Ce projet, initié dès la rentrée 2006, a permis de mettre en place un partenariat privilégié entre 34 établissements : 18 établissements britanniques et irlandais, et 16 collèges français, tous issus de zones d'éducatons prioritaires parmi 13 académies en France. (Ont été choisies : les académies d'Aix-Marseille, de Bordeaux, Créteil, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Nantes, Paris, Reims, Strasbourg, Toulouse et Versailles.)

Ce projet présente l'opportunité de développer à la fois une langue vivante et un sport à travers des partenariats scolaires durables.

Je vous propose de regarder l'intervention de l'ambassadeur de Grande-Bretagne (sir Peter West Macott sur ce projet ainsi que celles des deux personnes à l'origine du projet : Patricia Janissin de la DGESCO et Dawn Long du British Council).

Deux expériences concrètes du projet PVR

L'échange franco-écossais dans l'académie de Créteil

Le collège Robert-Desnos

Le collège Robert-Desnos d'Orly est un collège ambition réussite situé en zone d'éducation prioritaire. C'est l'un des deux collèges de l'académie de Créteil, le deuxième étant le collège Louise-Michel à Pavillon-sous-Bois qui a été retenu, ainsi que quatorze collèges issus de douze autres académies.

Lors du séminaire de contact d'octobre 2006 qui a eu lieu à Sèvres, M. Toiron (professeur d'EPS) et moi-même avons pu rencontrer nos partenaires écossais ainsi que nos collègues de Louise-Michel.

Séduits par le projet, nous avons immédiatement été conscients des retombées positives pour nos élèves : on nous offrait sur un plateau un établissement à Édimbourg avec lequel nous allions pouvoir communiquer, établir des relations durables et où, bien sûr, nous nous rendrions.

D'autre part il nous a semblé intéressant d'avoir une relation privilégiée avec le collège Louise-Michel, de fonctionner en réseau pour organiser des rencontres sportives et faire éventuellement coïncider nos visites en Écosse.

À l'issue du séminaire, nous avons prévu d'effectuer une visite à notre établissement partenaire afin d'affiner le projet.

Visite de développement de projet :

Il a eu lieu début décembre 2006 et a duré trois jours. Après avoir fait la connaissance de la principale ainsi que de l'équipe des professeurs de français et d'EPS, nous avons assisté à des cours de langue et de sport.

À l'issue de plusieurs réunions, nous nous sommes accordés sur des thèmes de travail précis :

- la présentation et l'échange de photos de classe ;
- l'emploi du temps ;
- les écoles et les villes respectives ;
- le sport à l'école.

De leur côté, les professeurs d'EPS ont programmé des rencontres sportives lors du voyage des élèves français en Écosse, ainsi que la mise en pratique de la découverte d'un nouveau sport (Le handball pour les élèves écossais et le netball pour les élèves français). D'autre part, mon collègue d'EPS s'est particulièrement intéressé aux danses écossaises afin de les faire pratiquer aux élèves français.

Des réalisations étaient prévues à destination des élèves écossais :

- un dossier sur le rugby en anglais ;
- une vidéo sur le collège concernant un cours d'EPS et de langue ;
- un livret d'explication des règles du handball.

Enfin, nous avons abordé le projet du voyage scolaire. La difficulté résidait dans le mode d'hébergement, les familles devant être *Police checked* pour être en mesure d'accueillir des élèves. Finalement, nous avons convenu de loger dans un camp de loisirs proche de Firrhill High school. Firrhill nous fournirait les repas. Les élèves passeraient une matinée et une après-midi en cours avec leur correspondant, des sorties et des soirées communes seraient aussi prévues.

La mise en œuvre du projet

La durée du projet a imposé le niveau quatrième, la classe choisie était commune aux deux professeurs impliqués. (Il fallait que les élèves soient encore dans l'établissement en octobre 2007 pour la formation des « Young Leaders ».)

Dès janvier 2007, les élèves ont commencé à échanger des lettres avec leur correspondant respectif. Parallèlement, après des recherches sur Internet, les élèves français ont élaboré un dossier sur le rugby tandis que les élèves de Firrhill ont travaillé sur la vidéo de présentation de leur collège.

Le voyage à Édimbourg s'est déroulé fin septembre. Cédric Toiron et moi-même avons particulièrement apprécié la collaboration de l'équipe de langue de Firrhill qui nous a proposé un programme de séjour riche, intensif, équilibré, basé sur la rencontre et les échanges.

Le séjour à Édimbourg

Il s'est déroulé du 24 septembre au 28 septembre 2007. Nos élèves ont vécu deux demi-journées à Firrhill avec leurs correspondants. Cette expérience a été impressionnante pour nos élèves : L'école, les uniformes, les salles de cours, la discipline, les professeurs, tout n'était que découverte et étonnement.

Trois soirées communes permettant des activités sociales qui fédèrent ont été offertes aux élèves :

- la soirée au bowling leur a permis, grâce au jeu et au repas pris en commun, de briser la glace et de commencer à échanger ;
- la soirée d'accueil à Bonaly Camp les a familiarisés à la culture et aux traditions écossaises. Un joueur de cornemuse a donné le thème de cette réunion festive. Après avoir goûté au traditionnel « haggis », les élèves ont dansé des danses écossaises ;
- la soirée en famille fut vécue comme un moment authentique, riche en échanges.

Enfin, une journée commune à l'extérieur leur a permis d'acquérir des connaissances géographiques et historiques sur l'Écosse (Stirling Castle et Falkirk Wheel).

Les avantages de ce projet

Sur le plan linguistique

Dans l'ensemble, les élèves ont progressé au niveau de la compréhension et de l'expression orale : je m'en rends compte lors des exercices de compréhension orale effectués en cours. Leur motivation pour s'exprimer en anglais s'est accrue car ils en ont compris la nécessité. Ils ont réalisé qu'ils réussissaient à se faire comprendre même si leur anglais n'était pas parfait, ils ont donc acquis une plus grande confiance en eux et ont étoffé leur vocabulaire. Ils sont beaucoup plus attentifs à l'intonation ainsi qu'aux syllabes accentuées et certains s'expriment de façon plus spontanée et plus fluide.

Ils ont aussi progressé au niveau de la rigueur à l'écrit. Une élève m'a avoué dernièrement : « Je n'écris plus les mots comme avant, maintenant je fais attention aux terminaisons, sinon cela n'a pas le même sens. »

Les progrès se poursuivent car les élèves sont en contact régulier avec leurs correspondants de manière individuelle soit par lettre, par téléphone ou par MSN. Ces contacts sont chaleureux, d'ailleurs les élèves n'utilisent pas le terme de correspondants mais d'amis. Certains ont même prévu de se recevoir lors de prochaines vacances scolaires.

Sur le plan culturel

Grâce au projet les élèves ont acquis des connaissances historiques, géographiques et culturelles sur l'Écosse et sur Édimbourg. Ils ont eu la possibilité de partager la vie de leurs correspondants au collège, d'appréhender la dimension interculturelle de l'enseignement, d'en dégager des similarités mais aussi des différences. Par exemple, nos élèves ont été surpris de voir que les cours d'EPS n'étaient pas mixtes et que les filles ne jouaient pas au rugby avec les garçons. La soirée passée en famille a aussi été une découverte sur le plan culinaire et culturel.

Si nous avions effectué un voyage scolaire quelconque, les retombées positives que nous venons d'énoncer auraient été beaucoup plus limitées.

Sur le plan personnel et le savoir être

Nos élèves sont issus de milieux défavorisés, ce projet leur a permis de découvrir d'autres cultures mais aussi d'autres milieux. Ce n'est pas toujours sans appréhension que nous effectuons des sorties avec nos élèves, à fortiori à l'étranger. Une attitude irréprochable a été exigée, mais comment nos élèves allaient-ils se comporter ? Leur style vestimentaire n'allait-il pas trop détoner au milieu des élèves disciplinés portant l'uniforme strict de Firrhill High school ? À notre grand soulagement, ils se sont adaptés et ont su représenter dignement notre collège. Ils ont été conscients que la poursuite du projet pour les années futures dépendait aussi de leur comportement.

Sur la responsabilisation du groupe

À Bonaly Camp nous avons divisé le groupe en quatre équipes, chacune d'elles ayant la charge à tour de rôle de préparer le petit déjeuner, de s'occuper de la vaisselle et de la propreté des locaux. Les élèves se sont acquittés de leur tâche avec sérieux et des qualités d'organisation insoupçonnables chez certains d'entre eux sont apparues. Lors des quartiers libres à Édimbourg, ces mêmes équipes ont été constituées avec un responsable.

Les difficultés rencontrées

Elles ont été d'ordre administratif (problème de financement/ date commune difficile à trouver) et humain (mutation et investissement personnel parfois lourd)

De plus, le projet de travail en réseau avec le deuxième établissement de l'académie de Créteil est encore embryonnaire.

Les prolongements

- Pour développer la pédagogie de projet transdisciplinaire nous avons décidé de faire appel à d'autres collègues pour élaborer une vidéo sur notre collège, que nous ferons parvenir aux élèves écossais. Tout d'abord, le professeur de français travaillera plus particulièrement le

scénario et les dialogues français. Le professeur de technologie supervisera le montage et enfin le professeur de musique aidera à la création ou au choix de la musique. Trois groupes au sein de la classe seront formés en fonction de l'intérêt des élèves. Un responsable de projet coordonnera chaque groupe. L'expérience acquise des deux « Young Leaders » sera mise à contribution.

- À notre tour, en juin, nous allons accueillir les élèves écossais. Nous espérons que d'ici là, Firrhill aura reçu le financement nécessaire. Cédric Toiron et moi-même veillerons à leur trouver un centre d'hébergement et à organiser un programme. Je crois que, de part et d'autre, les élèves sont très impatients de se retrouver si j'en juge par le nombre de mails échangés à ce sujet ! Je pense même que nos élèves sauront avant nous les dates de leur séjour.

- Dès le mois de juin dernier, nous avons éprouvé le besoin de faire perdurer l'esprit du projet « Parlez-vous rugby ? » en créant un pôle d'excellence Anglais/rugby dans un établissement Ambition Réussite. Il concerne une classe d'élèves de quatrième motivés par l'anglais et le sport. Ils ont une heure supplémentaire d'anglais et bénéficieront aussi d'une heure de rugby à la rentrée prochaine. Cette heure sera enseignée en français et en anglais, si nous bénéficions de l'aide d'un assistant.

Les objectifs de cette création de classe sont de fédérer les élèves par le rugby sur l'ensemble de l'établissement, de leur faire acquérir des compétences en langue et en rugby et bien sûr de poursuivre les échanges fructueux avec Firrhill. Pour que le projet devienne celui de tout le collège, nous devons nous efforcer d'intégrer davantage de collègues, ceci dans un souci de cohérence, de transversalité et de pérennité.

Même si le voyage est le point d'orgue du projet « Parlez-vous rugby ? », une telle expérience peut être transférable à moindre coût.

- La classe doit être solidaire autour d'un projet commun ayant une finalité concrète.

- Il est souhaitable d'intégrer d'autres disciplines et de permettre aux élèves d'être davantage acteurs dans le cadre du projet en leur donnant des responsabilités valorisantes permettant de montrer leurs compétences.

Des contacts avec des établissements partenaires peuvent être envisagés en utilisant les technologies de l'Information et de la communications (TIC), permettant d'échanger des informations et des fichiers ou de communiquer par courriel, chat ou visioconférence. Dans cette optique, la plate-forme de travail eTwinning facilite la mise en œuvre de partenariats en permettant le jumelage électronique entre établissements scolaires Européens.

L'échange franco-irlandais dans l'académie de Versailles

Originalité des partenariats avec l'Irlande

Il existe un partenariat entre trois établissements : le collège Les Sablons de Viry-Châtillon, le Saint Patrick College en Irlande du Nord et le Monaghan Collegiate en République d'Irlande. En arrière plan de ce partenariat se présente l'amorce d'un rapprochement entre deux communautés : un établissement protestant en République d'Irlande et un établissement catholique en l'Irlande du Nord. Ceci est à la fois un atout et un inconvénient : des lenteurs sont inhérentes à l'organisation conjointe des trois acteurs de ce projet. Il faut trouver une date commune et s'accommoder de l'éloignement des deux établissements

Notre projet : la langue, le rugby et la danse

Préparation du voyage dans le cadre de l'école ouverte (sur deux sessions de vacances de février et de printemps) : un énorme avantage.

Nous n'avons pas fonctionné sur un groupe classe mais sur un groupe de seize élèves (huit garçons et huit filles) qui ont postulé pour faire partie du groupe des « ambassadeurs du collège Les Sablons en Irlande ».

Un pôle linguistique fort, puisque, en plus du cadre scolaire, nous avons pu pendant les matinées prendre le temps de faire des recherches, entretenir des échanges avec nos correspondants, (lettres de présentation, présentation de l'école, de la ville...).

Un pôle corporel important : avec, bien entendu, du rugby mais aussi avec la danse en duos mixtes, ce qui signifiait donc pour des adolescents des contacts physiques codifiés, la prise en compte de l'autre et des rôles respectifs. Ceci a amené le groupe à être très soudé.

Lorsque nous étions en Irlande, nos élèves ont pu faire la démonstration de danses diamétralement opposées, puisque nous avons présenté à nos correspondants des danses traditionnelles auvergnates et une chorégraphie de salsa, ce qui a permis à nos élèves de passer outre leur timidité d'adolescents, de faire tomber la barrière de la langue plus facilement et de constater ainsi leur capacité à communiquer et à échanger.

Cette année, la section rugby du collège Les Sablons a vu ses inscriptions se multiplier et a même ouvert une section féminine de rugby.

Les élèves continuent de communiquer par mails, dans l'attente de recevoir nos hôtes ; plusieurs élèves du groupe ont voulu s'inscrire dans la section européenne du collège démontrant les bénéfices qu'ils en tiraient et s'inscrivant ainsi dans une dynamique de réussite.

Deuxième phase et temps fort du projet : la formation de jeunes leaders

L'objectif était de proposer à une soixantaine de jeunes collégiens, organisés en binômes franco-britanniques et franco-irlandais, de participer à une semaine de formation au « leadership ».

Pour expliquer la notion de « leadership » : dans chacun des 34 établissements partenaires, deux élèves ont été sélectionnés pour organiser et encadrer une finale de rugby, parallèlement à la véritable coupe de monde : deux cents écoliers répartis en vingt équipes représentant les vingt nations engagées dans la coupe du monde de rugby.

Cette semaine leur a permis d'acquérir les compétences nécessaires à la prise de responsabilité, au travail en équipe et à la reconnaissance de leurs compétences, en liaison avec leur capacité à communiquer et à échanger dans les deux langues. L'échange linguistique est indéniable.

Les élèves étaient répartis dans quatre groupes, dont un groupe de « top leaders » (constitués de dix collégiens) qui coordonnaient les trois groupes :

groupe « presse et relations publiques » ;

groupe « activités sportives » ;

groupe « gestion du tournoi ».

Les enseignants, placés en retrait, étaient répartis dans l'ensemble de ces groupes pour veiller au bon déroulement des séances. Ils ont parfois éprouvé le sentiment un peu curieux d'être inutiles

Ce fut un bel exemple de coopération internationale, de collaboration entre plusieurs systèmes éducatifs, source d'échange et de confrontation d'idées.

Les tâches des différents groupes

Groupe « presse et relations publiques »

Rédiger une revue de presse et contacter les journalistes.

Préparer les entretiens.

Préparer la venue des VIPs.

Travailler avec l'équipe de tournage.

Groupe « activités sportives »

Planifier les séances d'entraînement et autres activités.

Organiser les matchs et l'arbitrage.

Planifier les horaires de la journée du tournoi.

Prévoir le matériel nécessaire.

Groupe « gestion du tournoi »

Organiser des cérémonies d'ouverture et de clôture.

Préparer la signalétique et la décoration du centre.

Faire les annonces au micro.

Organiser l'accueil des participants.

Tous ces collégiens ont ainsi organisé et encadré avec succès la journée sportive, culturelle et festive des écoliers de l'académie de Créteil.

Bilan et perspectives

Les élèves ont été unanimes pour constater leurs progrès concrets en langue lors de leur échange dans le pays partenaire et aussi lors de cette semaine d'immersion.

La réussite de ce festival est bien la preuve que l'on peut éduquer à la citoyenneté et vivre ensemble en faisant de l'éducation prioritaire l'ambassadrice de la tolérance culturelle au travers d'un langage unique : le sport.

L'ambition du projet PVR ne s'arrête pas là puisque les partenariats ont été créés pour favoriser des échanges pérennes.

Il faut voir 2007/2008 dans la perspective d'un prolongement du projet, de la poursuite du travail de coopération et de la valorisation des échanges internationaux et nationaux sous forme d'échanges sportifs et de mini-festival.

- à la mémorisation et à l'utilisation circonstanciée de tournures introductives du discours, des arguments lors de jeux en équipe tels que les débats circulaires.

Si la pratique du débat elle-même est une tâche signifiante finale parfaitement adaptée pour une séquence dont la focale serait l'expression orale, tant en continu (introduction et conclusion) qu'en interaction (argumentaire), on ne peut sous-estimer la grande valeur pédagogique de l'évaluation même du débat.

En gardant à l'esprit la démarche actionnelle, cette évaluation s'opère en concertation avec les élèves. Les amener à réfléchir aux critères de réussite d'un débat leur permet de mieux les maîtriser et de se les approprier. Dès lors, chacun, débateur ou observateur, se saisit des apprentissages proposés, à la mesure de ses aptitudes. Certains s'intéressent à la communication, simples comptables d'une juste répartition de la parole entre les équipes et en leur sein, ainsi que de l'utilisation exclusive de la langue cible et du respect des règles de courtoisie, d'autres listent les arguments pour chaque équipe, d'autres encore repèrent la construction de l'argumentation, d'autres enfin se voient assigner une tâche de repérage linguistique (prononciation correcte des termes nouvellement appris, intonation, repérage des tournures réappropriées, du lexique propre au sujet, etc.).

Les critères d'évaluation sont donc nombreux, les grilles possibles multiples, mais c'est cette richesse précisément qui permettra peu à peu d'affiner les connaissances et les compétences de chaque élève. La grille officielle d'évaluation de l'oral pour le baccalauréat STG peut avec profit constituer l'ossature d'une grille d'évaluation d'un débat.

En conclusion, les débats sont une interface réelle entre les programmes de langues et le Cadre européen commun de référence des langues, au cœur de toutes les activités langagières. Ils aident les élèves citoyens et acteurs de leurs apprentissages à développer nombre de compétences transversales, à tous les niveaux de leurs apprentissages, et à tous ces titres, les débats répondent aujourd'hui pleinement aux nouveaux enjeux de l'enseignement des langues.

Pour de plus amples informations, vous pouvez consulter la page interlangues du site de l'académie de Caen à l'adresse suivante :

www.discip.crdp.ac-caen.fr/anglais/langues/interlangues.htm

Coopération décentralisée et échanges internationaux

Édouard Rosselet, IA-DSDEN (académie de Paris)

L'habilitation à l'enseignement des langues vivantes

Conformément aux priorités de l'académie de Paris, l'enseignement des langues vivantes occupe une place majeure dans le plan de formation continue des maîtres. Un effort considérable est fait par l'académie dans ce domaine afin que les écoles parviennent à l'autonomie : 20 % des moyens de la formation continue sont consacrés à la préparation des enseignants à l'habilitation en langue vivante. Pour cette année, 14 stages de langues sont proposés dans notre dispositif de formation des maîtres. Les objectifs de formation de ces stages sont d'ordre linguistique (remise à niveau, pratique de la langue), didactique et culturel en référence aux programmes de langues étrangères pour l'école primaire (mise en œuvre du CECRL et du socle commun de connaissances et de compétences, *BOEN* hors série n° 8 du 30 août 2007). À l'issue du stage, les enseignants passent les épreuves d'habilitation pour enseigner une langue vivante (ELV). Cette certification provisoire valide sur le plan linguistique un niveau B1 du CECRL et sur le plan didactique, les capacités à mettre en œuvre un cours de langue ainsi que les connaissances des programmes. Les enseignants obtiennent l'habilitation définitive ELV à la suite d'une séance devant classe validée par un jury.

Des stages de niveau 2 sont proposés aux enseignants habilités ELV pour continuer leur formation. Un stage de perfectionnement est également organisé en collaboration avec l'université de Paris VII et le British Council de Paris pour l'anglais.

Pour la période 2006-2007, 150 enseignants ont obtenu l'habilitation provisoire à enseigner une langue à l'issue d'un stage de langue. Sur le plan de la formation initiale, l'IUFM a validé la formation linguistique de 320 professeurs stagiaires.

Voyage d'étude à Londres des inspecteurs chargés de circonscription du 4 au 7 octobre 2007

Ce voyage se situe dans le cadre d'un projet de coopération entre des autorités éducatives locales de Londres (partenariat avec le Local Authority d'Haringey et celui d'Islington) et l'Académie de Paris. Ce projet bénéficie du soutien du British Council de Londres qui a organisé ce voyage d'étude en collaboration avec Mme Ysebaert, chargée de mission à l'international auprès de l'Inspection académique du premier degré.

Au cours de ce séjour, les ICC ont été reçus au British Council de Londres et dans les *Local Authorities*.

Divers thèmes ont été présentés sur « le système éducatif britannique » sous la forme de communications suivies de discussions : l'organisation, les programmes, l'évaluation, rôle de l'Ofsted, les établissements scolaires, le rôle du chef d'établissement et celui des local authorities, les réformes en cours. « Le cadre de référence pour l'enseignement des langues à l'école primaire » a fait l'objet d'une communication, et l'expérience d'un enseignement en réseau utilisant les TICE a été présentée *London Grid for Learning* (réseau pour l'enseignement).

Les participants ont été reçus par les représentants des *local authorities* d'Haringey et d'Islington qui ont présenté un état des lieux de leurs circonscriptions.

Des visites d'écoles et des observations de classes ont été organisées pour les participants dans les deux *local authorities*.

Suivi et développement du partenariat Paris-Londres

Les représentants des *Boroughs* ont effectué une visite exploratoire à Paris.

Des écoles parisiennes ont été sélectionnées pour l'échange (les écoles choisies sont autonomes pour l'ELV qui est assuré par des enseignants habilités ELV).

Des enseignants londoniens sont venus à Paris pour préparer les échanges.

Questions et commentaires concernant les ateliers

Rapporteur : Any Cohen-Bacrie, IEN d'anglais (Montpellier)

À propos du projet « parlez-vous rugby »

Pour gérer les difficultés d'organisation, a-t-on le soutien de l'EPLE (établissement public local d'enseignement) ?

On a plutôt celui du British Council et de la DGESCO. La particularité de ce projet est qu'il n'est pas mené seulement par l'équipe d'anglais mais aussi par les enseignants d'autres disciplines.

La coupe du monde de rugby n'a pas lieu tous les ans tous les ans...

Certes, mais elle a aidé à donner une impulsion au projet.

Qu'est-ce que le site e-pals ? :

Il fonctionne selon le même principe que « e-Twinning » pour la recherche de correspondants et de partenaires.

Doit-t-on trier les différents projets ?

Les accords du Touquet ont été resignés pour les quatre ans à venir pour faciliter les échanges, selon priorités académiques et renforcer la coopération. Un établissement n'est pas seul face à un projet : des établissements partenaires s'associent. Il est nécessaire d'inscrire les échanges internationaux dans le projet d'établissement, de travailler en inter langues et en interdisciplinarité. Il faut apprendre à se servir du centre de ressources qu'est un établissement scolaire. L'administration a l'obligation de faciliter les choses, de donner des moyens aux personnes compétentes. Il est nécessaire de sortir du schéma du *poor lonesome teacher*.

D'autre part, des relais existent dans l'académie, il est conseillé de demander aux DAREIC (divisions académiques des relations internationales et de la coopération) et de se renseigner sur le projet de son propre établissement !

À propos de la coopération décentralisée

M. Rosselet

En 2003, on a pu constater que l'enseignement des langues vivantes était sinistré : en effet, il était pris en charge à moins de 15 %. Désormais, 20 % des moyens de la formation continue sont consacrés à la formation et à l'habilitation en langues vivantes.

Aujourd'hui, l'enseignement des langues vivantes est pris en charge à 60 % par les enseignants du 1^{er} degré.

Par ailleurs, des actions sont menées afin d'assurer l'accueil des élèves handicapés dans le domaine de échanges internationaux. Une semaine de la scolarisation des handicapés a été mise en place.

On recherche des partenaires qui assureraient des jumelages à venir en complément du jumelage Paris-Londres, un jumelage Paris-Rome est en cours de réalisation.

Avec des membres de l'ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés), un déplacement à Rome a eu lieu. L'accueil s'est fait dans un centre universitaire de formation des maîtres italiens. C'est ainsi qu'un projet tripartite Rome-Londres-Paris est envisagé dans le domaine linguistique tout en assurant la scolarisation des élèves handicapés car cette dernière est une préoccupation européenne.

Berlin se joindra prochainement au projet. Le même voyage d'étude que les précédents se déroulera à Berlin.

À partir d'un constat de carence et d'une préoccupation européenne commune, la motivation et le désir de réaliser ce projet sont très forts. En effet, toute démarche repose sur un désir : il n'y pas de projet sans désir.

J.-P. Lamargot , IEN CCPD suivant le dossier de l'enseignement des langues vivantes au 1^{er} degré

Dans l'académie de Paris, l'accent est mis sur développement des compétences des maîtres. Certes, le British Council propose des stages, mais ils sont insuffisants. Ils doivent être accompagnés d'une autoformation. La maîtrise d'une langue vivante exige un investissement en temps. Le site « Mission langues » propose des outils authentiques pour adultes pour contribuer à faciliter la tâche des enseignants.

D'autre part, chaque année, une journée des langues vivantes est organisée pour les professeurs des écoles et les professeurs du 2nd degré avec le CRDP (centre régional de documentation pédagogique) de Paris. Elle concerne l'approche communicative et l'interaction entre élèves sans les interventions des professeurs et des assistants étrangers.

En outre, la Ville de Paris met à disposition des ressources pédagogiques de qualité. Les écoles sont reliées à Internet. Un catalogue de matériel didactique est présenté aux directeurs d'école : un chapitre spécifique concerne l'équipement TICE, les documents sonores sont authentiques.

Des locuteurs natifs présentent également des chansons, des poèmes assurer la CO (compréhension orale) d'une langue authentique. C'est ainsi qu'est né un outil nommé « Accent tonique ».

Chacun est concerné par les compétences en langues vivantes : il est nécessaire d'associer toute la chaîne hiérarchique dans les formations : les PE, les directeurs d'écoles de Paris (une décharge a été mise en place), les IEN et les conseillers pédagogiques.

Anne Ysebaert, professeur des écoles

Le British Council de Londres (opérateur du ministère de l'Éducation anglais) et l'académie de Paris ont signé les accords du Touquet de juin 2006 pour quatre ans.

Ils ont trois objectifs :

- améliorer l'apprentissage des LV en approfondissant la formation des PE, par partenariats (e-twinning...), le financement et le déplacement de classes sont assurés ;
- proposer des thèmes et exposer des intérêts communs ;
- utiliser les TICE au service de ces échanges.

La local authority et l'académie de Paris sont d'accord pour que l'accueil des partenaires anglais soit assuré.

Par la suite, une visite à Londres a été proposée à quarante IEN de Paris. Ils sont allés à l'Institut français de Londres et dans deux boroughs. La DGESCO a accordé une subvention spécifique pour cette visite d'étude.

Par ailleurs, vingt enseignants londoniens ont été accueillis durant quinze jours à Paris .Ils ont suivi des cours de Français langue étrangère et visité des écoles.

Enfin, l'organisation d'un séminaire de contact au CIEP de Sèvres (centre international d'études pédagogiques) est prévue, afin de mettre en place des partenariats entre dix local authorities et dix écoles de Paris dans le but d'aboutir à des jumelages.

Questions

Les élèves handicapés bénéficient-ils de cours de langues ?

En Italie, la scolarisation des élèves handicapés se fait en milieu ordinaire, avec des AVS (auxiliaires de vie scolaire), intégrant l'ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés). L'approche pédagogique est différente, les problèmes sont débattus. La transmission de connaissances n'est pas prioritaire : on peut rester en CP jusqu'à seize ans. L'approche des élèves est plus humaine, alors qu'en France, un élève est d'abord un élève.

Un compte rendu concernant ce sujet sera fait prochainement.

Comment articuler tous ces projets d'enseignement des langues ?

En France, la démarche est avant tout quantitative. Un enseignant doit avoir des compétences en langues correspondant au niveau (B2) du CECRL, c'est-à-dire le niveau baccalauréat. Mais aujourd'hui, la demande concernant la didactique des langues vivantes est aussi qualitative. Les conseillers pédagogiques doivent être également compétents en langues vivantes. Il s'agit, en un premier temps, de trouver un vivier de professeurs des écoles susceptibles d'être habilités. Ensuite, il faudra assurer « la continuité de la continuité » de l'enseignement de la langue vivante. La formation d'enseignants maîtrisant une langue vivante est indispensable, c'est pourquoi des postes fléchés ont été créés pour les 1^{er} et 2nd degrés. Les continuités sont renforcées. Dans cette perspective, il est intéressant de suivre l'évolution de la langue chinoise dans le XIII^e arrondissement de Paris par exemple. Désormais, les enseignants sortant de l'IUFM sont systématiquement habilités.

Il n'est pas facile de trouver des points de chute pour un jumelage de LV en section européenne (SE) dans le Var...

La participation à ce dispositif est un choix.

Comment assurer la prise en charge du transport des élèves handicapés (au Luxembourg par exemple, pour un stage) ?

La MDPH (maison départementale des personnes handicapées) peut soutenir des projets personnalisés. Le Conseil régional peut aussi apporter son aide, ainsi que la préfecture, sans oublier le CDCPH (conseil départemental consultatif des personnes handicapées).

Comment assurer le niveau en langue vivante des professeurs des écoles sortant de l'IUFM ?

Les DAREIC (délégués académiques aux relations européennes et internationales) proposent des stages, des formations. D'autre part, des professeurs relais transmettent aussi des informations, sans oublier l'utilisation des TICE. Les enseignants doivent consulter les sites spécialisés et s'informer des programmes européens.

Le « passeport santé- citoyenneté »

Claude Bisson-Vaivre, IA-DSDEN de Meurthe-et-Moselle
Jacques Marchal, IEN en Meurthe-et-Moselle

De nouvelles modalités de travail ont été mises en place au service de la motivation de l'élève : quels progrès peut-on observer chez les élèves ? Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage.

Présentation du « passeport santé »

Dans le cadre de la coopération franco-britannique, un groupe d'experts commun à la France, à l'Angleterre et à l'Écosse a été constitué afin de dresser un état des lieux de l'éducation aux comportements responsables et à la citoyenneté (dont l'éducation nutritionnelle) et de tracer des perspectives fondées sur les regards croisés.

Ces premières rencontres ont permis d'établir une grille comparative sur l'éducation à la citoyenneté dans les trois pays : le concept, les objectifs, le cadre, les acteurs, les dispositifs d'accompagnement, l'évaluation.

Un « passeport santé-citoyenneté », initialement proposé par l'académie de Nancy-Metz est adapté par des établissements scolaires (collèges et écoles primaires) des académies de Nancy-Metz et d'Amiens, des local authorities de Coventry (Angleterre) et du Dunbartonshire (Écosse) qui travailleront en réseau sur ce projet pilote.

Témoignages

Rencontre européenne en octobre 2007 à Glasgow : point de départ des échanges entre écoles écossaise et anglaises

Un diaporama de la visite, photographiée par les élèves de l'école de Woodhill à Glasgow est visible sur le site passeportsante.blogspot.com

Le blog de Holly, élève de Woodhill primary school

Elle nous présente Guy Fawkes et une élève de La Masserine à Nancy lui répond. Se rendre sur le site passeportsante.blogspot.com/2007/11/le-5-novembre-by-holly.html

Applications pédagogiques : le niveau A1 du socle commun des connaissances, qui mentionne : « Comprendre le sens général de documents écrits. Être capable de lire un message informatif assez simple, éventuellement accompagné d'un document visuel. »

Le blog de l'école de Woodhill

Il permet à d'autres classes de s'exercer à des chansons en français sur des thèmes variés (ma trousse, les couleurs, le temps...). Se rendre sur le site woodhillprimaryschool.blogspot.com

Applications pédagogiques : ce site illustre le niveau A1 du socle commun, qui mentionne : « Reproduire un modèle oral. Être capable de :

- réciter "un texte" mémorisé ;
- chanter une chanson. »

Le blog « Passeport santé » de Kirsty et les commentaires des élèves des écoles partenaires

Il se trouve sur le site passeportsante.blogspot.com/2007_09_01_archive.html

Applications pédagogiques : ce site illustre le niveau A1 du socle commun, qui mentionne :
« Comprendre le sens général de documents écrits. Être capable de lire un message informatif assez simple, éventuellement accompagné d'un document visuel. »

L'école Masserine à Nancy et son site Internet

www.ac-nancy-metz.fr/IA54/pulnoy/mass/SOMMAIRE.HTM

Ils correspondent également, pour les applications pédagogiques, au niveau A1 socle commun :
« Comprendre le sens général de documents écrits. Être capable de lire un message informatif assez simple, éventuellement accompagné d'un document visuel. »

Le blog de l'école Masserine

www.ac-nancy-metz.fr/IA54/pulnoy/mass/Présentation%20Masserine%20bilingue.pps#12

Il illustre, pour les applications pédagogiques, le niveau A1 du socle commun : « Écrire un message simple.

Être capable d'écrire :

- un message électronique simple ;
- une courte carte postale. »

Un premier essai de clip audio à l'école Jeuyeté de Pompey

www3.ac-nancy-metz.fr/eco-jeuyete-pompey/article.php3?id_article=559.

Il illustre le niveau A1 du socle commun, qui mentionne : « Demander et donner des informations. Être capable, sur des sujets familiers ou des besoins immédiats, en des termes simples, de :

- poser des questions
- répondre à des questions. »

Perspectives nouvelles

Il est prévu de doter les écoles de mille systèmes de visioconférences

Autre projet : il est prévu de créer un journal d'école en anglais

Se référer au site :

www3.ac-nancy-metz.fr/eco-e-buffon-champigneulles/rubrique.php3?id_rubrique=34

Un projet d'échange e-twinning

Voir

www.etwinning.net/ww/de/pub/etwinning/search_in_europe.cfm?qlid=4563&schoolid=3748&useaction=load_ql_detail

et www.etwinning.net/ww/fr/pub/etwinning/search_in_europe.cfm

Les compétences clés de l'enseignant européen

Nous vous invitons à consulter un extrait du « Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants » sur le site :

www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles.fr.pdf

L'enseignement et l'éducation doivent être considérés dans leur acception la plus large. En ce sens qu'ils contribuent non seulement aux aspects économiques mais aussi aux aspects culturels de la société de la connaissance. À cet effet, les enseignants devraient être capables de travailler de manière efficace dans trois domaines qui sont étroitement liés. Ils devraient être en mesure de :

Travailler avec les connaissances, les technologies et les informations

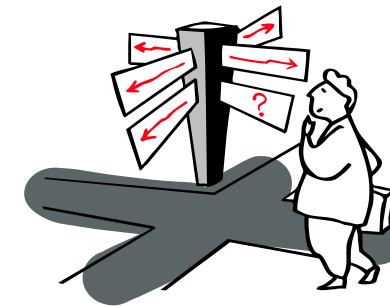
Ils doivent être à même de travailler sur un large éventail de types de connaissances. Grâce à leur formation, ils doivent pouvoir accéder aux connaissances, les analyser, les valider, les soumettre à la réflexion et les transmettre, en utilisant efficacement les technologies. Leurs aptitudes pédagogiques doivent leur permettre de constituer et de gérer des environnements d'apprentissage tout en préservant la liberté intellectuelle, d'opérer des choix sur le mode de transmission de l'enseignement. Ces compétences permettent également l'innovation et la créativité. Bien au fait des TIC, ils doivent pouvoir aisément intégrer celles-ci dans l'apprentissage et l'enseignement. Ils doivent être à même de soutenir les apprenants et de les orienter sur les réseaux où l'information peut être trouvée et construite. Ils doivent également avoir un niveau élevé de connaissance et compréhension de la matière enseignée et considérer l'apprentissage comme un voyage qui dure toute la vie. Leurs compétences pratiques et théoriques doivent leur permettre d'apprendre en exploitant leurs propres expériences et d'adapter un large éventail de stratégies d'enseignement et d'apprentissages aux besoins des apprenants.

Travailler avec leurs contemporains

Les enseignants évoluent au sein d'une profession qui est fondée sur les valeurs de l'inclusion sociale et du développement du potentiel de chaque apprenant. Ils ont besoin d'avoir des connaissances en matière de développement humain et de faire preuve de confiance en eux lorsqu'ils entament une communication avec d'autres. Ils doivent être à même de travailler avec des apprenants en tant qu'individus et de les aider à devenir des membres actifs participant pleinement à la société. Ils doivent aussi élaborer et développer des activités de collaboration qui développent l'intelligence collective des apprenants. Il est essentiel qu'ils coopèrent et collaborent avec leurs collègues pour améliorer leur propre potentiel d'apprentissage et d'enseignement.

Travailler avec et au sein de la société

Les enseignants contribuent à préparer les apprenants à leur rôle de citoyen de l'UE et veillent à ce que ceux-ci comprennent l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Ils doivent être en mesure de promouvoir la mobilité et la coopération en Europe et d'encourager le respect et la compréhension interculturels. Ils doivent aussi connaître la contribution que l'éducation et la formation peuvent apporter au développement de sociétés solidaires. Ils doivent avoir une compréhension de l'équilibre qui s'établit entre, d'une part, le respect et la prise de conscience de la diversité des cultures des apprenants et, d'autre part, l'identification de valeurs communes. Il est important qu'ils comprennent aussi les facteurs qui sont source de cohésion sociale et d'exclusion dans la société ainsi que les dimensions éthiques de la société cognitive. Ils doivent pouvoir travailler efficacement avec la communauté, les partenaires et les parties prenantes de l'éducation au niveau local – parents, enseignants et institutions de formation et groupes représentatifs. Ils doivent comprendre qu'une éducation de qualité confère aux apprenants des possibilités d'emploi diverses et plus nombreuses. Leur expérience et leur expertise font qu'ils sont capables de contribuer à des systèmes d'assurance de la qualité.



MY HEALTH AND CITIZENSHIP PASSPORT

LAST NAME:
FIRST NAME:
DATE OF BIRTH:



THEMES	PROJECTS (tools and partners)	VALIDATION Levels and dates	THEMES	PROJECTS (tools and partners)	VALIDATION Levels and dates
HEALTH & LIFESTYLE			HEALTH & LIFESTYLE		
Personal hygiene			Personal hygiene		
Oral health			Oral health		
Sleep			Sleep		
Immunisations			Immunisations		
Sun protection			Sun protection		
Physical activity			Physical activity		
Home accidents			Home accidents		
Prevention of risks related to physical activity			Prevention of risks related to physical activity		
NUTRITION			NUTRITION		
Healthy eating			Healthy eating		
Other			Other		
CITIZENSHIP EDUCATION			CITIZENSHIP EDUCATION		
Right to be different			Right to be different		
First aid			First aid certificate		
First aid at work			First aid at work		
Environmental education (noise, waste, etc.)			Environmental education (noise, waste, etc.)		
Road safety			Road safety		
AVOIDING ADDICTIVE BEHAVIOURS			AVOIDING ADDICTIVE BEHAVIOURS		
Drinking			Drinking		
Smoking			Smoking		
Drugs			Drugs		
Medicines (misuse)			Medicines (misuse)		
Other forms of addiction (video games, Internet)			Other forms of addiction (video games, Internet)		
SEX EDUCATION			SEX EDUCATION		
Knowing your body - self-esteem and respect for others			Knowing your body - self-esteem and respect for others		
Analysing social models and roles			Analysing social models and roles		
Contraception			Contraception		
STIs			STIs		
WHERE TO GET HELP AND SUPPORT			WHERE TO GET HELP AND SUPPORT		
Mental health (anxiety, stress, relaxation, feelings, self-control, etc.)			Mental health (anxiety, stress, relaxation, feelings, self-control, etc.)		
Other			Other		

Name of school		Academic year		SIGNATURE		SIGNATURE	
		Parents'		Pupil's		Pupil's	

PRE-SCHOOL and PRIMARY

MEURTHE-ET-MOSELLE SCHOOL INSPECTORATE*

A school's purpose is to educate, to teach, to integrate and to promote.

In this context, it works closely with families to promote the health of the young people with whose care it is entrusted, since learning, academic achievement and health are known to be interlinked.

For many years now, the Ministry of Education

has been addressing the issue of health education through various entry points:

- transversally, in national curricula,
- by devising educational interventions, in implementation of

legislation resulting from the general policy for

health and citizenship education and the prevention

of high-risk behaviour.

The Health Passport is a tangible education and prevention information file;

as such, its purpose is to keep a trace of collective initiatives

that an individual pupil has participated in and gained benefit from.

Because it spans two levels of education, it can contribute to guiding

responsible citizenship awareness projects.

PURPOSE OF THE DOCUMENT:

The purpose of this document is to ensure that during their time at school, pupils have been made aware of health and citizenship issues.

HOW TO USE THIS DOCUMENT:

At the end of each term / school year

- students (with the help of a teacher) complete and sign their passport; they may bring it home to show their parents

- the Health Passport is then filed in the students' school record, as a means of ensuring continuity in the awareness training.

We thank all the members of staff who contributed to the design of this document.

	PROJECTS (tools and partners)	VALIDATION Levels and dates Describe method	PROJECTS (tools and partners)	VALIDATION Levels and dates Describe method
THEMES	PRE-SCHOOL		PRIMARY	
HEALTH & LIFESTYLE			HEALTH	
Personal hygiene				
Oral health				
Sleep				
Immunisations				
Sun protection				
Physical activity				
Home accidents				
Prevention of risks related to physical activity				
NUTRITION			NUTRITION	
Healthy eating				
Other				
CITIZENSHIP EDUCATION			CITIZENSHIP EDUCATION	
Right to be different				
Learning to give assistance				
Environmental education (noise, waste, etc.)				
Road safety				
AVOIDING ADDICTIVE BEHAVIOURS			AVOIDING ADDICTIVE BEHAVIOURS	
Drinking				
Smoking				
Drugs				
Medicines (misuse)				
Other forms of addiction (video games, Internet)				
SEX EDUCATION			SEX EDUCATION	
The body				
Relationships				
OTHER			OTHER	
Mental health (anxiety, stress, relaxation, feelings, self-control, etc.)				
Other				
	SIGNATURE			
	Name of school	Academic year	Teacher's	Parents'
PRE-SCHOOL				
PRIMARY				

* Inspection académique Meurthe-et-Moselle

La section Abibac au lycée Marguerite-de-Flandre à Gondecourt (59)

Alain Wartelle, professeur d'allemand

Historique

Conçues dans le cadre de la coopération franco-allemande en 1987, ces sections reposent sur le principe du jumelage d'un établissement français et d'un établissement allemand. Quand on crée une section Abibac dans un lycée français, on en ouvre une autre dans un lycée allemand, les deux devenant partenaires Abibac.

Elles existent actuellement dans cinquante-cinq lycées français de métropole, un d'outre-mer et cinq lycées français en Allemagne.

Elles débouchent sur la délivrance simultanée du baccalauréat français et de l'Abitur allemand et connaissent un taux moyen de réussite supérieur à 95 %.

Leur fonctionnement ainsi que les modalités de l'examen sont déterminés par l'Arrangement administratif entre le ministre de l'Éducation nationale et le plénipotentiaire allemand pour les Affaires culturelles. Ce dernier accord date de 2006 et entre en vigueur pour la session 2008 de l'examen.

Fonctionnement

Il s'agit de concevoir en commun des projets qui se réalisent lors d'échanges et de contacts réguliers entre les élèves des lycées partenaires.

Les élèves suivent une scolarité normale dans une série du bac général, mais bénéficient de six heures d'allemand et de quatre heures d'histoire géographie en allemand, par semaine. Ils subissent des épreuves spécifiques au baccalauréat : littérature allemande, histoire et épreuves orales.

La correction des copies d'examen fait appel aux compétences des partenaires : les copies françaises sont notées par des collègues allemands et réciproquement. De même, les oraux se passent devant des jurys franco-allemands.

Spécificité de l'Abibac au lycée Marguerite-de-Flandre

La section a été ouverte en septembre 2006 au niveau des classes de premières, en régime dérogatoire puisqu'une section Abibac commence normalement en seconde. Notre section est alimentée par nos élèves du programme Voltaire, essentiellement.

Cette ouverture s'est faite avec un partenaire allemand qui est en retard par rapport à nous : la section a démarré en septembre 2007 avec une classe allemande de onzième, alors que notre première promotion va passer le bac en juin 2008, ce qui a posé quelques problèmes d'organisation pour les premiers contacts.

Le « vécu » de la section

En ce qui concerne l'élargissement de l'horizon linguistique et culturel de nos élèves, sachant qu'ils reviennent tous (sauf une, née en Allemagne) d'un séjour de six mois en Allemagne, on peut

considérer qu'il s'agit plus d'entretenir quelque chose qui est déjà bien présent en eux que de leur faire découvrir quelque chose de nouveau.

Entretenir le plaisir de parler la langue de l'autre (c'est ce que l'on sent chez d'assez nombreux élèves) passe par un contact le plus fréquent possible et le plus tôt possible avec cette langue : cinéma en VO, théâtre (*Unter Eis* de Falk Richter, cette année).

Il faut aussi établir des contacts directs :

- première visite de courtoisie à Mayence (Mainz) en décembre 2006 ;
- premier déplacement de la section en mai 2007 ;
- accueil en retour début septembre 2007.

Pendant ces rencontres, on travaille sur des projets :

- enfance et adolescence en Allemagne et en France (à travers différents thèmes : aide aux familles, scolarisation, formation professionnelle...)
- ces projets font l'objet d'un travail de recherche documentaire, de la réalisation de panneaux informatifs et surtout d'une présentation orale devant le groupe dans la langue de l'autre.

Dans la section, on utilise beaucoup l'informatique et l'Internet :

- messagerie électronique pour communiquer avec les élèves ;
- cahier de textes électronique sur une page du site du lycée avec accès réservé (donc mise à disposition des partenaires des documents sur lesquels nous travaillons) ;
- forums : un premier forum de discussion interne à la section n'a pas abouti. Un deuxième forum a duré un peu plus longtemps mais n'a pas résisté aux vacances et à la dispersion du groupe allemand ; il est prévu d'en créer un troisième.

La mobilité, ce sont bien sûr les échanges entre élèves tels que nous les connaissons tous, mais c'est aussi une mobilité des parents, encouragée par des réunions de rencontres Voltaire, au cours desquelles nous essayons de leur faire approcher la culture allemande, et non sans un certain succès, de les inciter à aller en Allemagne : des parents qui vont en Allemagne, ce sont des préjugés qui disparaissent et des pas faits dans la bonne direction.

Ce sont aussi des rencontres à l'occasion d'événements comme le forum franco-allemand de Strasbourg au cours duquel nous avons retrouvé la semaine dernière, des amis allemands : certains parce que des rendez-vous avaient été pris, un autre, plus lointain, ancien élève Voltaire, par pur hasard. Des réseaux se créent, doucement, entre jeunes qui ne connaissent pas de frontière.

En résumé : une section dynamique, d'un bon niveau, avec laquelle on a plaisir à travailler et qui incite à se remettre en question souvent et à adapter les pratiques scolaires à un monde en mouvement.

Les échanges internationaux et la mobilité au service de la pédagogie des langues vivantes

Chantal Manès, IA-IPR et DAREIC dans l'académie d'Amiens

La commande passée par les organisateurs de cet atelier insiste sur la nécessité d'orienter cette présentation sur les implications pédagogiques des échanges et de la mobilité et non sur un descriptif de programmes mis en œuvre. C'est ce que je vais essayer de faire en parlant du lien entre les actions internationales et la pédagogie rénovée, puis en illustrant ce propos par la présentation d'un projet préparé par les participants eux mêmes.

Les actions internationales de l'Académie d'Amiens sont inspirées de notre analyse des divers apports de l'ouverture internationale à l'apprentissage en général et à l'enseignement d'une langue en particulier.

Beaucoup d'illustres prédécesseurs ont réfléchi à cette question longtemps avant nous. Je citerai Rabelais bien volontiers pour entamer la réflexion de cet atelier : « Il se tire une merveilleuse clarté pour le jugement humain de la fréquentation du monde. Nous sommes tous contraints et amoncelés en nous, et nous avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez. On demandait à Socrate d'où il était. Il ne répondait pas “d'Athènes” mais “du monde”. »

Les objectifs pédagogiques de l'ouverture internationale : élargir les horizons et les perspectives.

Donner du sens aux apprentissages : c'est sans conteste l'ambition première qui guide l'intégration de l'ouverture internationale et du cours de langue vivante. Rien ne vaut le contact avec le monde réel et concret où se pratiquent la langue pour qu'enfin l'apprentissage devienne besoin et non imposition de l'institution.

- Rendre la situation de classe plus communicante : le contact avec un locuteur natif est le déclencheur d'un vrai besoin d'échanges d'informations. Encore faut-il surmonter sa timidité et avoir un projet qui donnera du contenu après les premières civilités.
- Travailler en suivant les préconisations du Cadre européen commun de références en langues (CECRL) : la mise en place d'une démarche actionnelle qui fasse travailler les élèves en leur donnant des tâches à accomplir est facilitée par le projet international parce que les élèves sont impliqués dans la préparation d'une mobilité ou d'un contact épistolaire avec des correspondants.
- Dynamiser la classe de langue en donnant une motivation plus forte aux élèves et aux enseignants : le contact réel avec la culture et la langue sont le but final de tout apprentissage d'une langue. L'ouverture internationale rend cet objectif plus proche, donc plus concret et mobilise les élèves beaucoup plus sûrement qu'un cours purement théorique.
- Encourager une mobilité professionnelle bien au-delà du seul échange linguistique : la mobilité des apprentis ou des étudiants de BTS est avant tout centrée sur l'acquisition d'une expérience professionnelle. La compétence linguistique n'est ni un préalable, ni le but premier de l'échange. C'est au contraire l'échange qui crée le besoin langagier nécessaire à une meilleure communication et qui peut déclencher l'envie d'apprendre l'allemand ou l'anglais.
- Préparer les élèves à un monde global dans lequel vivra la génération que nous formons actuellement et ancrer la question de l'identité dans un contexte de tolérance et d'ouverture. Le projet Capter, qui consiste en un échange entre un réseau ambition réussite (RAR) d'Amiens et des établissements de l'Ontario francophone est très motivant : des élèves défavorisés de la banlieue d'Amiens défendent la francophonie au Canada anglophone...

L'international, pour une exposition renforcée à la langue

- Les stages d'immersion linguistique encadrés par des locuteurs natifs favorisent une exposition accrue à la langue pendant les vacances scolaires dans le cadre de l'école ouverte ou d'un projet. Une journée de mobilité à l'étranger est souvent incluse dans la semaine de stage en immersion mais l'aspect le plus innovant de cette action est l'organisation de contacts avec des locuteurs natifs en France pendant une période courte mais intensive.
- Les échanges linguistiques et les voyages : la mobilité virtuelle se double dans l'idéal d'une mobilité réelle. Le rôle de la DAREIC est de faciliter les contacts et les jumelages entre établissements, de faire connaître les programmes de mobilité régionaux et franco-allemands ou européens.
- Les stages en entreprises : les sections européennes des lycées professionnels, les apprentis des CFA académique et consulaire ont la possibilité d'effectuer des stages dans le cadre de partenariats bilatéraux avec l'Allemagne, l'Angleterre ou d'autres pays européens. Le financement est assuré par la région Picardie. Plusieurs catégories peuvent être concernées : mécanique auto, machines agricoles, ambulanciers, aide-soignantes...

L'international, outil d'une pédagogie actionnelle

Les échanges entre élèves : la correspondance scolaire a toujours été un moyen privilégié de donner aux élèves un contact direct avec le locuteur natif. Celui-ci peut désormais être présent dans la classe *via* Internet et des logiciels comme *Skype*. La visioconférence se développe dans les échanges entre établissements soit pour préparer un échange, soit pour faire se rencontrer des élèves.

Des exemples d'utilisation sont mis en ligne sur notre site académique :

www.ac-amiens.fr/pedagogie/allemand/TICE/tice.htm#Skype-Vidéo

La présence du locuteur natif est souvent apportée par les TICE. Mais il arrive même que certains élèves aient la chance de l'avoir en classe : un professeur d'Oklahoma est pour une année en Picardie dans le cadre d'un échange poste à poste Fulbright et elle tient un blog depuis son arrivée en août dernier. On peut le consulter sur le site :

robinson-fulbright.blogspot.com/

Les échanges de pratiques entre enseignants : l'ouverture internationale est une source de formation et d'enrichissement pour les enseignants : Nous avons initié en 2007 un projet entre l'Oklahoma et Amiens qui met des professeurs en lien sur le thème de l'enseignement des sciences à distance : six professeurs de sciences de sections européennes de trois lycées d'Amiens participeront cet été à un séminaire de trois semaines avec des enseignants de sciences de l'Oklahoma pour travailler sur leurs pratiques et échanger des séquences pédagogiques. Ils seront ensuite en contact via une plateforme d'échanges collaborative. L'objectif est d'observer les pratiques et les effets induits sur les acquis des élèves par une pédagogie innovante.

Un exemple de projet dans l'académie d'Amiens : l'échange entre deux écoles primaires d'Amiens et de Durham

Les deux écoles sont en correspondance depuis deux ans. Ce travail est assez emblématique de la façon dont un projet international peut modifier la pédagogie dans une classe, non seulement des langues mais de toutes les disciplines.

C'est à Molière, de *L'École des maris* que je souhaite laisser le mot de la fin :

« Je tiens sans cesse

Qu'il nous faut en riant instruire la jeunesse,

Et l'école du monde, en l'air dont il faut vivre

Instruit mieux, à mon gré, que ne fait aucun livre. »

Pour synthétiser l'apport pédagogique de l'international, quelques mots clés résument à la fois l'objectif et le moyen : motivation, immersion, plaisir d'apprendre, projet de l'élève.

Lusophonie et échanges internationaux

Angelina Caussé, professeur de portugais au collège Anatole France de Montataire, académie d'Amiens

« Si tu ne peux te rendre en Lusophonie, la Lusophonie viendra à toi et avec des Lusophones tu communiqueras. »

À l'heure du Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, aussi incroyable que cela puisse paraître, dans un tout proche collège de l'Oise, quelques irréductibles élèves de ZEP n'ont encore jamais mis les pieds à Paris. Et encore moins dans une capitale étrangère...

Il ne s'agit là ni d'une généralité, heureusement, ni d'un cas isolé, hélas : mais voyager n'est pas simple pour tous, et quand voyage il y a, il s'agit le plus souvent d'instantanés d'exception au cours de l'année scolaire.

Or comment s'approprier la connaissance d'une langue étrangère si l'on ne peut s'immerger dans son pays, si l'on ne peut s'imprégner régulièrement de la vraie ligne mélodique d'une langue, si l'on ne peut échanger, communiquer de manière simple avec ses locuteurs, de préférence natifs ? Comment enfin faire acquérir et développer des compétences actives de communication si les apprenants sont si rarement en situation de communication réelle ?

Pour contourner cet écueil, par chance, nous disposons d'outils. Les technologies de l'information et de la communication sont en effet tout indiquées pour permettre aux élèves, faute de mieux, de vivre une autre forme de mobilité, une mobilité virtuelle et paradoxalement concrète.

C'est ce que nous tenterons d'illustrer ici, à travers trois exemples d'expériences vécues dans un collège ZEP, zone violence et ambition réussite : le fait que la mobilité virtuelle et les échanges réels dans le cadre ordinaire du cours de langue sont parfaitement possibles, assez facilement et même parfois tout naturellement.

1. Sur le site suivant, nous pouvons voir comment, d'une rencontre virtuelle naît une correspondance bilingue entre des élèves et un auteur portugais :

etablissements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/spip.php?article1269

2. Le site suivant vous montre comment la participation d'élèves à un concours les amène à interviewer un ministre brésilien :

etablissements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/spip.php?article1447

3. Enfin, ce troisième site illustre comment les lusistes se préparent à un échange audio-visuel avec des collégiens capverdiens :

etablissements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/spip.php?article2851

Correspondance bilingue entre des élèves lusistes et l'auteur d'un poème portugais

Titre : Engarrafamento (*poème*)

Niveau : 4e LV2 – Niveau envisagé du CECRL : de A1 vers A2

Langue : portugais

Les objectifs

Les objectifs culturels sont la connaissance du Portugal et l'écologie, la vie quotidienne et l'environnement.

Les objectifs linguistiques sont les suivants:

- en expression orale : apprendre à décrire une image, à analyser un court texte, à commenter une vidéo ;
- en compréhension orale : savoir repérer des informations essentielles ;
- en compréhension écrite : parvenir à analyser un poème (phrases non verbales).

Les objectifs lexicaux : acquérir le vocabulaire concernant les transports en milieu urbain, les mots liés au thème (*carro, poluição, buzina, apito, trânsito, semáforo, tráfego ...*). D'autre part, il s'agit de réactiver la connaissance des adjectifs de couleurs, des verbes *ser, estar, fumar*.

Contenu de la séquence proposée

Document principal : *Engarrafamento*, poème portugais qui est en ligne, ainsi que le fichier sonore, sur le site suivant :

etablisements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/spip.php?article1269

Ce poème, publié dans le *Diário de Notícias* il y a plus de trente ans, est une ressource pédagogique utilisée depuis longtemps par de nombreux enseignants de portugais.

Le document permet d'étudier le vocabulaire courant et les expressions du quotidien, les couleurs, le pluriel des noms et des adjectifs, et autorise une réflexion sur la vie étourdissante que l'on mène parfois dans un cadre urbain.

Documents secondaires :

- Pour reprendre le vocabulaire des transports, de la vie quotidienne, des sentiments ainsi que l'orthographe, les pluriels et l'accentuation, consulter le lien suivant :

etablisements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/IMG/pdf/plurais_engarrafamento.pdf

- Le lien suivant présente deux séquences vidéo :

Minuto verde (*Qualidade do ar – La qualité de l'air*) l'air)

Minuto verde (*A regra dos 3 segundos – La règle des 3 secondes*)

mms://195.245.176.20/rtpfiles/videos/auto/mverde/mverde_12012007.wmv

Activités des élèves et outils utilisés, déroulement prévu :

- Pour l'écoute du poème à l'aide de *DewPlayer* (lecteur audio MP3), se rendre sur le site :

<http://etablisements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/IMG/mp3/engarrafamento.mp3>

- La lecture du poème s'effectue avec le fichier texte (Site Web – SPIP – CMS : Content Management System).

- Le travail de répétition du vocabulaire à mémoriser s'effectue avec le laboratoire de langue (*MagnetoJo*).

- La lecture à voix haute et l'enregistrement du texte peuvent être effectués grâce à *Audacity – Dictaphone Olympus*.

La séquence est étudiée en ligne comme d'habitude... à ceci près que, *fait inhabituel*, l'auteur de la poésie s'est fait connaître via le forum de l'article publié sous SPIP.

Activités *adventices* et outils utilisés – le déroulement des activités a été adapté à l'élément déclencheur.

Un échange épistolaire est né de cette prise de contact inattendue, entre les trois parties : l'auteur, le professeur et les élèves, donnant naissance à un véritable atelier d'écriture bilingue franco-portugais. Les élèves se sont livrés à :

- la réflexion orale et la rédaction de questions libres. Ils ont rédigé des interviews bilingues ;
- l'écriture et la réception de messages (forum du site) ;
- la traduction des réponses de l'auteur, en utilisant le *Dictionnaire en ligne Alexandria*, les correcteurs orthographiques *Firefox* et *FlipOnLine* ;
- les diverses productions ont été publiées en ligne.

Ce premier exemple tend à prouver que, à l'aide des TICE, la « mobilité réelle » peut devenir une question secondaire, notamment lorsque les déplacements ne sont pas aisés, en particulier pour des élèves de ZEP, et si l'on estime que l'authenticité de l'échange demeure l'essentiel.

On notera que cet échange n'aurait pu exister sans l'utilisation des TICE.

Tout en relevant de l'exceptionnel, cette rencontre illustre l'un des aspects réels et pourtant magiques de l'existence : le hasard mettant les êtres en présence. Les différents acteurs de ces activités ont été vraiment très heureux et infiniment motivés par le travail collaboratif qui en a découlé, non seulement les élèves mis en action et l'enseignant, mais aussi l'auteur du document principal qui s'est prêté au jeu des questions-réponses avec une disponibilité, une gentillesse et un sérieux inimaginables.

Où la participation d'élèves à un concours les amène à interviewer un ministre brésilien

Le second exemple traite d'une interview à distance (France-Brésil), les questions étant posées par un groupe d'élèves de quatrième, le secrétariat de Gilberto Gil y répondant. Voir le site :

etablissements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/spip.php?article1447

À l'occasion de leur participation au concours « Année du Brésil », après avoir réalisé un mini site (etablissements.ac-amiens.fr/0601178e/MSF) sur la musique brésilienne, les élèves ont rédigé en portugais une « lettre-interview » adressée au ministre et chanteur brésilien Gilberto Gil *via* son site Web.

Les élèves ont pu :

– découvrir quelques-unes de ses chansons : *Aquele abraço*, *Abacateiro*, *Toda menina tem um santo* ;

– rédiger et traduire des questions de l'interview en utilisant les logiciels *SPIP*, *Alexandria*, *FlipOnLine* ;

– réaliser des ressources grâce à *SPIP* (fiches biographiques, fiches sur différents états du Brésil) et *HotPotatoes* (QCM, karaoké, mots croisés, etc.) ;

– publier leurs productions.

Le secrétariat de Gilberto Gil a répondu très rapidement à cette demande d'interview à distance et s'est substitué au ministre pour satisfaire la curiosité des élèves qui ont été émerveillés par cette situation, éprouvant un sentiment de *proximité* à la fois géographique et humaine, cela sans le moindre déplacement.

S'ils n'ont pas eu la possibilité de partir au Brésil, leur mobilité a malgré tout été réelle : les élèves ont gagné le premier prix de leur niveau (cycle central) et le groupe entier a su négocier le bonheur de vivre deux journées culturelles à Paris grâce aux aménagements consentis par l'ADEPBA (Association pour le développement des études portugaises, brésiliennes, d'Afrique et d'Asie lusophones) et par M. Pérez, inspecteur général de l'Éducation nationale, responsable du groupe de portugais.

Comment les lusistes se préparent à un échange audiovisuel avec des collégiens capverdiens

Le troisième exemple traite d'un échange en cours de réalisation avec un collègue du Cap-Vert.

Les élèves se sont livrés à :

– la recherche documentaire et à la découverte de l'archipel lusophone avec GoogleMaps et Wikipédia ;

- la découverte audio de la norme capverdienne à l'aide de documents sonores de l'Instituto Camões ;
- la réalisation de ressources avec *SPIP* (fiche d'identité du Cap-Vert, géographie, politique, etc.) ;
- l'écriture et l'enregistrement des interviews avec le dictaphone *Olympus* ;
- l'échange audio-visuel prévu, à l'aide de *Skype* ou de visioconférence.

On peut consulter le lien suivant :

etablisements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/spip.php?article2851

Au cours de ces diverses activités pédagogiques, ces actions ont entraîné les élèves à acquérir concrètement des compétences actives de communication.

Ils ont été réellement actifs, acteurs de leurs apprentissages, grâce à une « mobilité virtuelle » qui s'est concrétisée au travers de recherches, de contacts et d'échanges.

Toujours fondés sur une perspective actionnelle, ces travaux ne sont pas les seuls fruits du hasard mais ont été adaptés au fur et à mesure des besoins liés à des situations authentiques. À travers la tâche visée dans chaque séance, les élèves ont cherché, parlé, réfléchi et produit des écrits. Ils ont développé des compétences de compréhension et de communication à l'écrit comme à l'oral en découvrant et en manipulant le lexique utile et de nouvelles structures.

Les élèves ne sont jamais aussi motivés que lorsqu'il y a un enjeu. L'enjeu, dans ces trois cas précis, était de se montrer suffisamment intéressant pour espérer recevoir une réponse de personnalités aussi impressionnantes pour eux que l'auteur d'un poème ou un ministre brésilien, et aussi proches d'eux que leurs homologues distants.

N.B. – Voici quelques outils pour faire agir les élèves et varier leurs activités langagières :

– Courrier électronique, forum d'un site Web pour écrire, lire, échanger, communiquer (gratuit, sécurisé) : education.laposte.net

– *MagnétoJo* pour s'entraîner à : écouter, s'enregistrer, s'écouter, répéter (gratuit) : perso.wanadoo.fr/jacques.omnes/telechrg/setupmjo.exe

– Le dictaphone : pour : interviewer / mémoriser (à acheter)

– Le logiciel *Audacity* pour enregistrer / alléger (compresser) des fichiers sons (MP3) (gratuit) : sourceforge.net/project/downloading.php?group_id=6235&filename=audacity-win-1.2.6.zip

– Le logiciel *Hot Potatoes* pour réaliser ou faire réaliser des exercices interactifs (gratuit ou payant) : etablisements.ac-amiens.fr/0601178e/quadriphonie/spip.php?article724

– *Skype* pour parler et se voir en direct, à deux, en conférence ; échanger des fichiers, écrire des messages (gratuit) : www.skype.com/intl/fr/download/skype/windows/

– Moteurs de recherche :

Google.pt (www.google.pt);

GoogleMaps (gratuit) ;

Wikipédia, Wikimedia, Wikitionnaire ([fr.wikipedia.org/wiki/Portugais_\(langue_officielle\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Portugais_(langue_officielle))), : recherche multilingue, recherche d'images... (gratuit) ;

Alexandria (dictionnaire.sensagent.com/langue/fr-pt/) : dictionnaire / aide à la compréhension / traduction (gratuit ou sur abonnement) ;

FlipOnLine (www.flip.pt/) : correcteur orthographique en ligne (gratuit) ;

SPIP (www.spip.net) Publication en ligne sans connaissances particulières en informatique (gratuit).

Expérimentation de parcours de formation conjoints bilingues à dimension européenne et mobilité des élèves

Claude Bocognani, IA-IPR d'italien, rectorat de Grenoble

Viviana Duc, chargée de mission Assessorat de l'éducation et de la culture, région autonome Vallée d'Aoste

Angela Calaprice, professeur d'italien au lycée international Europole de Grenoble

Deux territoires proches géographiquement, l'académie de Grenoble et la région autonome Vallée d'Aoste, sont liés par une coopération éducative ancienne qui a permis de réaliser plusieurs projets transfrontaliers financés par l'Europe grâce au programme Interreg ; ces deux territoires sont engagés dans l'élaboration d'un dispositif original de parcours de formation bilingues à dimension européenne avec mobilité des élèves, mis en œuvre de manière expérimentale depuis deux ans sur quelques classes, dans la perspective de la création d'un diplôme franco-italien de fin des études secondaires.

Ce projet expérimental s'inscrit dans un cadre de référence cohérent :

- le protocole signé à Rome, le 17 juillet 2007 entre le ministère de l'Instruction publique italien et le ministère de l'Éducation nationale français ;
- la Convention de coopération éducative qui lie la région autonome Vallée d'Aoste et l'Académie de Grenoble, périodiquement renouvelée depuis 1994.

En parallèle : la création de l'eurorégion Alpes-Méditerranée, dont l'acte de constitution juridique a été signé en Vallée d'Aoste le 18 juillet 2007 par les cinq présidents des régions : PACA, Rhône-Alpes, Piémont, Ligurie et Vallée d'Aoste, dans le but de développer des politiques communes dans différents domaines.

En cours d'élaboration : un projet stratégique de coopération éducative transfrontalière associant l'ensemble des territoires situés sur la zone de frontière France – Italie, dans le cadre de la nouvelle programmation européenne 2007-2013.

En particulier, le protocole d'accord de coopération éducative France-Italie, dont l'importance est évidente si l'on considère que la précédente convention culturelle entre les deux gouvernements date de 1949, indique les principes suivants :

- développement et promotion du plurilinguisme des systèmes éducatifs respectifs, conformément aux orientations exprimées en la matière par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe ;
- connaissance de la langue et de la culture du pays partenaire ;
- nouvelle dynamique dans les échanges d'élèves, d'étudiants, d'enseignants et de cadres éducatifs des deux pays ;
- principe de réciprocité entre les deux pays.

L'académie de Grenoble et la Vallée d'Aoste représentent déjà un contexte favorable à la mise en pratique des orientations de ce protocole France-Italie. En fait ces deux territoires partagent :

- une politique de soutien à la langue du pays partenaire / un système généralisé d'éducation bilingue ;
- une coopération éducative de longue date avec plusieurs projets communs réalisés ;
- un partenariat fort sur le projet pilote d'expérimentation de parcours conjoints bilingues à dimension européenne avec mobilité des élèves (niveau lycée).

La création et l'expérimentation de parcours conjoints bilingues à dimension européenne représentent un projet d'envergure visant une nouvelle dynamique pour les échanges d'élèves, d'étudiants et d'enseignants.

Le dispositif pilote de formation bilingue élaboré conjointement prévoit un volume horaire global sur les trois ans de lycée de 800 heures se répartissant de manière souple entre la langue vivante 2, une discipline non linguistique (DNL) cohérente avec la série (ou un groupe de DNL et/ou un ou des modules interdisciplinaires) et la période de scolarisation temporaire (PST) – à durée variable jusqu'à huit semaines – dans un établissement d'accueil du pays partenaire.

La mobilité des élèves telle que prônée par ce dispositif fait l'originalité de ce projet par rapport à d'autres modalités d'échanges de classes ou de séjours d'élèves à l'étranger.

Les objectifs de la période de scolarisation temporaire sont :

- offrir aux élèves une expérience linguistique et culturelle motivante, dans le cadre de parcours bilingues à dimension européenne ;
- encourager la mobilité des jeunes, dans la perspective de la poursuite des études et de l'insertion professionnelle future ;
- promouvoir le travail entre équipes pédagogiques italienne et française partenaires ;
- croiser les curricula pour en dégager des contenus communs, mutualiser les pratiques et les méthodes d'enseignement.

La PST s'appuie sur des outils d'encadrement tels que :

- la convention entre établissements partenaires ;
- la fiche d'engagement de l'élève ;
- la fiche profil scolaire de l'élève ;
- l'attestation de la PST.

L'organisation de la PST prévoit :

- une concertation entre les établissements et les équipes partenaires ;
- un tutorat assuré par le corps enseignant ;
- l'accueil en famille avec une réciprocité souhaitée ;
- le bilan de l'établissement, de l'équipe pédagogique, de l'élève.

L'évaluation dans le cadre de la PST est également prévue ; elle s'articule autour :

- d'un entretien oral évalué par l'établissement d'accueil ;
- d'un dossier écrit de l'élève évalué établi par l'établissement d'origine.

Ces évaluations se font sur la base de critères partagés et cohérents avec le CECRL.

Voici ci-dessous la grille des niveaux attendus (niveaux moyens). Elle décline les compétences à l'issue de chaque année, établit une fourchette en terminale/ classe quinta italienne et permet notamment de prendre en compte les spécificités individuelles et les contextes bilingues.

	3a /2de	4a /1re	5a / terminale
Compréhension de l'oral	B2	B2+	C1/C2
Interaction orale	B1+	B2	B2+/C1
Expression orale	B1+	B2	B2+/C1
Compréhension de l'écrit	B2	B2+/C1	C1/C2
Expression écrite	B1+	B2	B2+/C1

En synthèse, voici quelques données relatives à l'expérimentation des parcours conjoints bilingues et de la PST en Vallée d'Aoste et dans l'académie de Grenoble relativement à l'année scolaire 2006/2007:

- Nombre d'établissements italiens concernés : 4.
- Nombre d'établissements français concernés : 4.
- Nombre total d'établissements concernés : 8.
- Nombre d'établissements associés (PST) : 6 pour l'accueil des élèves italiens, plus nombreux que les français.
- Séries concernées : générale (scientifique, classique, linguistique) et technique commerciale
- Nombre total d'élèves concernés en seconde/ terza en Italie et en première / quarta : 201 élèves dont 130 italiens et 71 français.
- Nombre d'enseignants italiens impliqués : 53 pour 130 élèves.
- Nombre d'enseignants français impliqués : 10 pour 71 élèves.

Les cursus en dimension européenne développés conjointement par les équipes d'enseignants français et italiens concernent actuellement la langue 2 et la littérature, le droit et l'économie, l'histoire et l'histoire de l'art, la physique.

Selon l'évaluation faite par les enseignants des deux pays, le niveau CECRL moyen de compétences linguistiques acquis par la classe première année s'atteste comme suit :

Moyennes en :

- Compréhension orale : B1 à B2
- Compréhension écrite : B1 à B2
- Expression écrite : B1
- Expression orale : B1 B1+
- Interaction : B1+

Le niveau moyen CECRL de compétences linguistiques acquis par la classe deuxième année est le suivant :

Moyennes en:

- Compréhension orale : B2
- Compréhension écrite : B2+
- Expression écrite : B2
- Expression orale : B1+/B2
- Interaction : B2

Un premier bilan de l'expérimentation de ce dispositif montre que l'intérêt pour ces périodes de scolarisation temporaire dans le cadre des parcours bilingues est très positif et que les résultats sont encourageants.

En atteste la plus-value du dispositif expérimenté en 2006/2007, telle qu'elle a été exprimée aux différents niveaux :

Pour l'élève :

- expérience enrichissante ;
- apprentissage linguistique renforcé ;
- capacité d'adaptation renforcée ;
- ouverture sociale et culturelle ;
- davantage d'autonomie ;
- intérêt pour une double compétence (dans la perspective d'une double certification en fin d'études secondaires).

Pour l'enseignant :

- partage des pratiques pédagogiques ;
- meilleure connaissance du système scolaire ;
- enrichissement culturel et linguistique ;
- gratifications dues à un nouveau type d'engagement pédagogique ;
- acquisition de nouvelles compétences ;
- ouverture et rencontres avec des collègues motivés.

Pour l'établissement :

- dimension internationale renforcée : complément intéressant en rapport avec l'offre générale ;
- offre pédagogique plus complète ;
- motivation supplémentaire pour les élèves ;
- élargissement de l'offre de formation ;
- stimulation supplémentaire au travail interdisciplinaire pour les enseignants.

Angela Calaprice, professeur d'italien langue et littérature au lycée international Europole de Grenoble

Le dispositif de mobilité des élèves du lycée international Europole de Grenoble entre dans le cadre d'une programmation triennale qui prévoit deux séjours auprès du liceo classico d'Aoste, respectivement en classe de seconde et en classe terminale, et un séjour auprès du liceo classico Forteguerra de Pistoia en classe de première.

Cette expérience se distingue d'un échange traditionnel dans la mesure où il s'agit d'organiser une véritable période de scolarisation temporaire (PST) dans l'établissement d'accueil sur la base de deux éléments majeurs : la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique axé sur l'étude de la langue du pays étranger et de deux disciplines non linguistiques (DNL), en l'occurrence la physique et l'histoire, accompagnée de l'évaluation concertée du niveau de compétences des élèves dans ces trois disciplines communes.

Au jour d'aujourd'hui, nous avons déjà réalisé une première période de scolarisation (année scolaire 2006-2007) pour la classe de seconde. Nous organisons maintenant le séjour à Pistoia pour la classe de première et allons renouveler l'expérience à Aoste pour l'actuelle classe de Seconde.

Classes concernées

- Une classe de seconde en section internationale niveau 2, composée de 13 élèves.
- Une classe de prima Liceo (l'équivalent d'une troisième année de lycée en Italie), composée de 21 élèves.

Difficulté : la classe italienne étant plus nombreuse, nous avons eu l'appui de la cité scolaire internationale de Valbonne pour l'accueil des 8 élèves en plus qui sont partis à Nice en même temps.

Précision sur le niveau de compétences des élèves

- La seconde internationale de niveau 2 est d'habitude une classe très hétérogène car elle regroupe des élèves provenant d'horizons différents : certains sont déjà scolarisés en collège chez nous et étudient l'italien « langue de section » (leur langue étrangère principale) à raison de six heures par semaine depuis la sixième, d'autres viennent par contre de collèges « classiques » où l'italien est étudié depuis la quatrième à raison de trois heures par semaine. Tous les élèves sont recrutés sur la base d'un examen d'entrée qui prend la forme d'une épreuve écrite et d'un entretien oral en langue (deux sessions de recrutement : mai et septembre).

En parallèle, il existe un autre groupe d'élèves italianisants qu'on appelle Seconde Internationale OIB (option internationale du baccalauréat) niveaux 3-4. Ces élèves ont été recrutés avec des modalités un peu différentes (voir l'arrêté du 28 septembre 2006) mais leur niveau de compétences en langue et littérature étant plus élevé, ils sont admis dans les cours de préparation de l'OIB qui sont dispensés par des enseignants italiens envoyés par le Ministère des affaires étrangères. Ces élèves dits « OIBistes » suivent donc aussi un enseignement d'histoire-géographie en italien. Il s'agit souvent d'enfants italiens dont les parents travaillent en France pour une courte ou longue période mais aussi d'enfants de nationalité française qui ne sont pas nécessairement d'origine italienne.

Des passerelles entre ces deux groupes sont possibles en fin d'année scolaire et dans les deux sens.

- La prima du lycée classique d'Aoste a la particularité d'être une classe « bilingue ». Le niveau de compétences des élèves en français est donc élevé, il est souvent – mais pas toujours – plus élevé que le niveau de compétences en italien de nos propres élèves.

Précision : tous ces élèves suivent un enseignement d'italien pour les uns, de français pour les autres à raison de six heures par semaine et deux enseignements dans une discipline non linguistique (DNL), en l'occurrence : l'histoire et la physique, en langue italienne ou française, à raison d'une heure par semaine chacune.

Mobilité des élèves

Elle a été organisée en deux périodes distinctes de façon à ce que le correspondant soit toujours présent dans sa propre famille pour accueillir son homologue.

La PST des élèves d'Aoste a lieu du dimanche 7 janvier au samedi 20 janvier 2007 inclus.

La PST des élèves de Grenoble a lieu du samedi 17 mars au samedi 31 mars 2007 inclus.

Soit : 14 jours par groupe.

Nous avons fait en sorte que les élèves arrivent pendant le week-end pour qu'ils puissent s'intégrer progressivement dans le milieu familial d'abord et dans le milieu scolaire ensuite, en suivant ainsi deux semaines entières de cours.

Pendant la PST dans l'établissement d'accueil, chaque élève a eu un emploi du temps aménagé en fonction de la capacité d'accueil de la classe dans laquelle il allait être intégré mais aussi un emploi du temps personnalisé en fonction de ses intérêts et de son niveau de compétences en langue (niveau de départ évalué par ses enseignants).

Par exemple, en Italie, certains élèves français ont suivi les cours de religion (par ailleurs facultatifs pour leurs homologues italiens) et se sont intéressés à la façon dont étaient abordées certaines thématiques culturelles liées à l'histoire des religions ; des élèves italiens ont participé aux cours de philosophie en terminale pour comparer les modalités de l'enseignement de cette discipline en Italie et en France ; ou alors ils ont fait des Travaux Pratiques en laboratoire de SVT ou de physique-chimie, s'essayant ainsi à des manipulations qu'ils n'ont pas l'habitude de faire dans leur lycée d'origine ; et encore, certains Italiens ont suivi les cours du module pluridisciplinaire (MP2) qui s'adresse aux classes de Seconde, module qui permet aux élèves de notre établissement de découvrir à tour de rôle les matières scientifiques, économiques et littéraires en vue de leur future orientation pour le choix de la filière (L-ES-S) aussi bien que l'option musique. Dans tous les cas, tous ont suivi des cours dans leur première langue étrangère en priorité, même dans un niveau de classe qui ne correspondait pas nécessairement à leur niveau d'origine : les élèves d'Aoste sont allés en première L, par exemple, où ils ont été confrontés aux méthodes d'études littéraires requises pour la préparation de l'épreuve anticipée du baccalauréat (EAF).

Cela nous a permis :

- d'un point de vue pédagogique : d'offrir aux élèves une vision diversifiée de l'enseignement tel qu'il est dispensé dans les deux pays partenaires et de les sensibiliser aux différentes méthodes d'enseignement d'une même discipline, d'impliquer les autres collègues de notre établissement respectif dans la participation à un projet interdisciplinaire ;
- d'un point de vue matériel : de ne pas surcharger outre mesure les effectifs de la classe participant à ce projet puisque les élèves n'étaient pas toujours avec leur correspondant mais ils allaient en cours dans d'autres divisions.

Cela a été très *formateur* pour les élèves car :

- à l'intérieur de l'établissement, ils ont dû se responsabiliser dans la gestion de leur journée d'études et la gestion du relationnel : nécessité de prendre connaissance des lieux d'une façon autonome, emploi de la langue pour se déplacer dans l'établissement, possibilité de faire connaissance avec d'autres élèves que leurs correspondants ; dans la gestion de leur temps libre : recherches au CDI pour la préparation d'un dossier à présenter à leurs professeurs à leur retour ; ils ont découvert certains espaces de travail, de loisirs (la maison des lycéens – MDL – à Grenoble) et de vie commune, aspects inexistant dans leur lycée (la cantine et la vie scolaire en France) ; tout

cela en se soumettant aux mêmes règles de comportement que leurs camarades du pays d'accueil et en adoptant leur rythme scolaire ;

– à l'extérieur de l'établissement : certains d'entre eux qui avaient décidé de travailler sur l'organisation du système éducatif en France pour leur dossier sont allés en visite dans d'autres établissements de la ville, et en particulier auprès d'un lycée hôtelier et d'un lycée professionnel (avec accord préalable entre les établissements). De plus, ils ont pu profiter de la richesse documentaire des bibliothèques du centre ville et se rendre à l'office du tourisme pour rassembler du matériel sur la région qu'ils découvraient pendant leur séjour.

Thématiques de travail pendant la PST

Un mois avant leur départ, chaque élève a choisi un sujet à approfondir pendant son séjour à l'étranger dans le but de préparer un dossier écrit de quatre ou cinq pages, illustré de photos, à rendre à son retour aux professeurs de son lycée d'origine, dossier sur lequel il serait évalué par ses propres enseignants.

Voici quelques exemples de thèmes de réflexion proposés pour la production personnelle :

Pour les Français à Aoste

Enseignement spécifique : histoire de l'art, religion, langues anciennes (grec/latin) : méthodologie, pratique, contenus, horaires...

- 1 – Organisation scolaire.
- 2 – Traces romaines dans la Vallée d'Aoste.
- 3 – La Renaissance (en liaison avec un projet culturel du Liceo Classico).
- 4 – La résistance en Val d'Aosta.
- 5 – Les fontaines du Val d'Aosta.
- 6 – Eglises et abbayes du Val d'Aosta.
- 7 – Fresques : églises, abbayes, châteaux du Val d'Aosta.
- 8 – Le Val d'Aosta : une région autonome.
- 9 – La cuisine valdôtaine.
- 10 – Les traditions valdôtaines.
- 11 – Balade en Val d'Aosta : curiosités de la région.
- 12 – La vie familiale en Italie.
- 13 – Les loisirs des jeunes valdôtains.

Pour les Italiens à Grenoble

- 1 – La peinture italienne au musée de Grenoble.
- 2 – Les loisirs à Grenoble.
- 3 – L'enseignement de la philosophie au lycée international.
- 4 – La Résistance en Isère.
- 5 – L'histoire de Grenoble.
- 6 – La musique à Grenoble.
- 7 – Le cinéma à Grenoble.
- 8 – Stendhal à Grenoble.
- 9 – Les nanotechnologies à Grenoble.
- 10 – La cuisine typique de Grenoble et sa région.

Toutes ces thématiques ont en fait un rapport étroit avec la vie réelle des jeunes et des familles d'une part, et avec les traditions et le patrimoine culturel, historique et artistique de la région d'accueil d'autre part. Cela a permis de donner un *caractère très concret* à l'expérience des élèves sur place. En effet, il a paru indispensable aux équipes pédagogiques d'ancrer le côté plus abstrait des enseignements suivis alternativement dans les deux pays dans la dimension du vécu des élèves.

Visites pendant la PST

Pour rendre encore plus palpable cet aspect de l'expérience à l'étranger, les élèves ont pu entrer en contact avec la réalité régionale économique et culturelle du pays d'accueil par le biais de visites organisées sur place par les professeurs de langues, souvent avec le soutien de collègues d'autres disciplines. Exemples :

Élèves d'Aosta :

– Visite au musée d'art moderne de Grenoble avec un parcours autour de l'exposition temporaire « L'appel de l'Italie » sur le dessin des artistes français ou de l'Europe du Nord en Italie (durée : 1 heure 30), précédée d'un atelier artistique au lycée (durée : 1 heure 30 ; technique, réalisation, vocabulaire ; réalisation au lavis d'un paysage à partir de la photocopie d'une esquisse de C. Louain) .Ces activités étaient organisées avec le collègue d'arts plastiques ;

– Visite du Centre de culture scientifique technique et industrielle (CCSTI) autour des nanotechnologies avec la collaboration d'une collègue de physique-chimie qui s'occupait aussi de l'enseignement de la DNL physique pour les correspondants français, visite animée de l'exposition « Nanotechnologies : Infiniment petit, maxi défis ». Cette exposition comportait quatre modules : Entrer dans le nanomonde ; Manipuler la matière ; Elles sont déjà parmi nous ; L'avenir a-t-il besoin de nous ?

Chaque module proposait des manipulations, des interactifs multimédias, des vidéos, des objets et des installations permettant de découvrir et de se confronter à ce nouveau monde, aux lois qui le régissent, aux innovations industrielles et aux dimensions du débat suscité par les nanotechnologies. Des activités complémentaires, en adéquation avec les programmes scolaires, étaient proposées aux élèves par un animateur.

L'objectif de la visite était une approche des nanotechnologies permettant aux élèves:

- d'appréhender la complexité de ce monde, les notions d'échelle, la matière et les forces physiques qui la régissent ;

- de découvrir des pratiques, des applications, des techniques, des métiers.

– Visite individuelle, ou avec la famille d'accueil, de la Maison Stendhal (centre-ville : un employé de la mairie avait été retenu pour qu'il ouvre l'appartement de l'écrivain à des horaires prédéfinis).

Élèves de Grenoble

Visite de châteaux du Val d'Aoste, dans le cadre d'un voyage scolaire à l'intention de plusieurs classes du liceo classico.

Entretien de fin de PST

La veille de leur retour, les élèves ont passé un entretien dans la langue du pays d'accueil leur permettant de faire une analyse et un bilan de leur vécu, devant un jury de trois membres dont un professeur d'italien, un professeur de DNL, un collègue d'une autre discipline qui pouvait se rendre disponible à ce moment-là. À Grenoble, deux jurys ont été ainsi formés. Cet entretien, qui a duré entre dix et quinze minutes, s'est articulé autour des deux composantes de l'expression orale :

– prise de parole en continu sur un sujet tiré au sort après un temps de préparation de cinq ou six minutes ;

– interaction avec les membres du jury sur la valeur de l'expérience de l'élève sur place.

Liste des sujets proposés à Grenoble :

– L'organisation d'un cours, les contenus et les méthodes d'enseignement sont-elles différentes en France et en Italie ?

- Qu'as-tu aimé dans la vie familiale française ? Qu'est-ce qui t'a surpris ?
- Les jeunes Grenoblois (relations entre eux, comportement, habitudes, ...) t'ont-ils semblé différents des jeunes Italiens de ta ville ?
- La vie au lycée Europole en dehors du temps de cours : activités, ...
- La vie familiale est-elle différente en France et en Italie ?
- Parmi les cours observés au lycée, lequel t'a le plus intéressé ? Pourquoi ?
- Que penses-tu de l'organisation scolaire française ? (année, semaine, journée).
- Les relations élèves-enseignants sont-elles différentes en France et en Italie ? Si oui, en quoi ?
- Une journée au lycée : description, remarques, vécu personnel.
- Peux-tu nous parler de la vie d'un élève français au lycée Europole ?
- As-tu apprécié la cuisine française ? Y a-t-il des différences avec la cuisine italienne ? As-tu découvert des spécialités que tu ne connaissais pas ?
- La vie à Grenoble est-elle la même qu'à Aosta ? (similitudes. différences).
- La visite concernant les nanotechnologies t'a-t-elle intéressé ? Serais-tu en mesure de raconter à ta famille ce que tu as vu et entendu ?

Évaluation

Les élèves ont été évalués sur la base du principe de l'« évaluation positive », prônée par le Cadre européen commun de référence en langues (CECRL), c'est-à-dire par rapport à ce qu'ils savaient faire, et à l'aide d'une grille d'évaluation de l'oral semblable à celle qui est utilisée pour l'épreuve de baccalauréat des séries STG. Cette fiche a été transmise à l'établissement d'origine pour qu'elle soit incluse dans le dossier personnel de l'élève, dans le cadre de sa scolarité.

Les élèves ont obtenu un niveau allant de A1, pour celui qui s'exprimait de la façon la plus simple, à C1 pour celui qui savait argumenter son discours avec aisance, en le nuanciant.

L'éventail des appréciations dans l'évaluation a donc été très large.

Les élèves ont tous pris conscience de la difficulté de se mettre en situation, de se confronter à l'autre. Leur conversation avec les équipes pédagogiques leur a montré l'intérêt de porter une réflexion personnelle sur la façon dont ils se sont approprié leur expérience à l'étranger.

Certains élèves se sont rendu compte, par exemple, qu'ils étaient passés complètement à côté de certaines choses (exemple extrême : au bout de quinze jours, un élève ne savait toujours pas que notre lycée s'appelle « Europole »), d'autres ont mesuré l'écart qu'il peut y avoir entre la formation reçue à l'école en Italie et la formation reçue en France. Par exemple, une élève française a été surprise des questions très pointues qu'on lui a posées sur l'architecture des châteaux qu'elle avait visités en Val d'Aoste : ces questions prévoyaient en effet des connaissances artistiques qu'elle ne pouvait pas avoir car, en France, on n'étudie pas l'histoire de l'art en classe de la même façon qu'en Italie, parfois même on ne l'étudie pas du tout, ce qui lui a permis de prendre conscience des différences et des limites de tout système éducatif (ou pas éducatif d'ailleurs) et l'a incitée à se renseigner, à s'intéresser à un domaine qu'elle ne connaissait que de loin et dont elle est devenue curieuse (on ne peut pas aller en Italie sans avoir un minimum de connaissances en art !). Elle a donc suivi avec un autre esprit le module d'histoire de l'art en MP2 lors de son retour à Grenoble. Le fait de participer aux cours de philosophie a permis aux Italiens de porter un autre regard sur la façon de présenter leur discours oral comme écrit (par exemple en faisant un plan, pour l'entretien ou pour le dossier).

Bilan et perspectives

Les retombées de ce séjour scolaire à l'étranger ont été positives, voire très positives, non seulement pour les élèves mais aussi pour les enseignants, les parents et les équipes administratives partenaires.

Si, pendant ce parcours de formation, les élèves ont pu bénéficier d'un véritable bain linguistique et culturel, et découvrir d'autres horizons intellectuels qui ont contribué à ouvrir leur esprit, les

enseignants ont apprécié le travail en équipe – nationale et internationale – et les parents se sont parfois lié d'amitié avec la famille du jeune qu'ils ont accueilli ou, en tout cas, ont échangé des mails, des coups de téléphone avec elle. De plus, les relations qui sont nées entre les jeunes ont soudé le groupe-classe d'origine et par conséquent le groupe-parents du même pays. Il s'est créé comme un réseau de relations, de complicités, d'entraide qui ne peut être que positif dans un monde individualiste comme le nôtre...

Cette année, l'actuelle classe de seconde partira à Aoste, celle de première à Pistoia où les élèves découvriront d'autres réalités en relation avec les programmes (la Renaissance, par exemple). Parmi les disciplines étudiées par les élèves de Pistoia figurent les sciences sociales et les sciences de l'éducation. Nous avons été sollicités, en ce qui nous concerne, pour organiser la visite d'une école primaire et d'une école maternelle, aussi bien que d'un centre social ou d'une MJC.

Les points clés de la pédagogie de l'échange à distance E-twinning et InterAction

Micheline Maurice, expert auprès du BAN (bureau d'assistance nationale) E-twinning-France au CNDP (centre national de documentation pédagogique)

Caroline Rossi, chargée de programme InterAction, Département des langues, CIEP (centre international d'études pédagogiques)

Démarches nécessaires

Pour mener un enseignement des langues vivantes selon la perspective actionnelle préconisée par le CECRL, il est particulièrement recommandé de mettre en œuvre des projets d'échange à distance, au niveau européen et international.

La pédagogie de l'échange à distance se déploie dans l'articulation de démarches spécifiques, déjà bien identifiées par les enseignants de langues. Ces démarches sont :

La pédagogie de projet (perspective actionnelle)

Elle vise l'acquisition de connaissances et la construction de compétences liées à une ou plusieurs disciplines scolaires en responsabilisant les élèves dans la réalisation d'un projet. Le projet va constituer un dispositif d'apprentissage dans la mesure où il va **créer la nécessité** d'accomplir des actions et des tâches diversifiées, pour la réalisation desquelles les élèves vont avoir besoin d'acquérir des savoirs et de construire des savoir-faire.

Les démarches interculturelles

En créant notamment des situations de **mise en relation concrète** avec l'altérité pour des élèves de cultures et de langues différentes, qui vont devoir communiquer pour réaliser une production commune, elles vont permettre de développer chez ces élèves des connaissances d'éléments de la culture de l'autre, mais aussi et surtout des capacités de mobilité entre leur culture et celle de leurs partenaires, ainsi que des compétences interculturelles.

L'usage des TICE

Il s'impose aujourd'hui socialement, culturellement et scolairement (l'épreuve B2i : brevet informatique et internet du DNB, diplôme national du brevet, en est l'illustration) est une dimension technique intéressante mais aussi une **culture de l'échange, de la mutualisation**, du partenariat et du travail en réseau, importante à déployer. C'est tout à la fois un premier pas dans une démarche interdisciplinaire, une manière de prendre en compte la culture des élèves qui sont attirés par les nouvelles technologies (informatiques et internet), une sensibilisation à l'éthique de la communication et de la recherche d'informations, en particulier dans une dimension internationale.

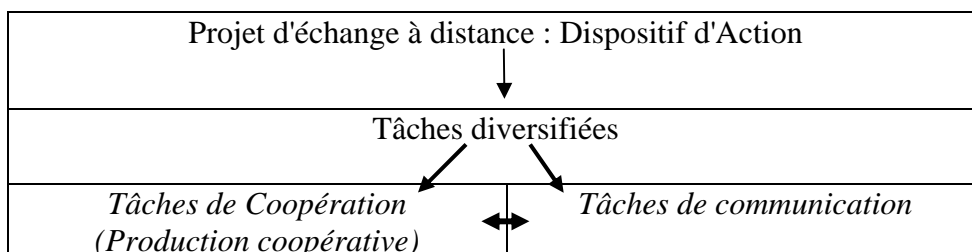
Action, tâches, communication et coopération

Un projet d'échange à distance, que l'on peut nommer aussi *partenariat éducatif, jumelage électronique, projet coopératif ou collaboratif, correspondance*, ... est un dispositif d'apprentissage des langues et des cultures basé sur la proposition faite aux élèves de deux pays de réaliser ensemble une action commune, par exemple produire un dossier documentaire sur un thème, un carnet de voyage virtuel dans le pays des partenaires, un magazine en ligne, un roman historique ou policier, un recueil de correspondances, etc.

Ainsi, cette action à réaliser va devoir être planifiée et organisée en tâches diversifiées que les élèves auront à réaliser dans des conditions de travail différentes et appropriées aux résultats attendus et aux objectifs : individuellement, en sous-groupe dans la classe, en équipe mixte avec les partenaires, en grand groupe- classe ou en groupe de projet (entre les deux classes).

Les tâches seront de deux types :

- coopération avec des productions intermédiaires (individuelles et collectives) et une production finalisée (coopérative)
- communication, orale et écrite



Points clés, conseils et pistes

Caractéristiques de la production finale

Pour que les tâches de coopération soient opérationnelles, il est nécessaire de viser une production finale qui sera le résultat du travail coopératif entre les classes partenaires. **Il est déconseillé de limiter un projet à un échange de mails**, qu'ils soient libres ou centrés sur des thèmes, car le danger, malheureusement trop souvent avéré, est la lassitude des élèves, l'absence "d'inspiration", la confusion entre "lettre" et "exercice" et par suite la stagnation du projet.

Un but concret

L'expérience montre et démontre qu'un projet d'échange est plus efficace lorsqu'il vise un but concret de production commune à réaliser par les deux (ou plus) classes partenaires.

Les élèves seront ainsi mieux éclairés sur l'entreprise dans laquelle ils vont être engagés, car ils n'ont pas toujours une grande familiarité avec la pédagogie de projet et le risque est qu'une proposition trop abstraite suscite chez eux l'incompréhension. En revanche, ils pourront facilement avoir une représentation concrète du chemin à parcourir avec une proposition du type "*cette année (ou ce trimestre) nous allons réaliser avec nos partenaires allemands un dossier sur les énergies durables que nous publierons sur les sites de nos deux établissements*".

C'est le principe même de la perspective actionnelle : ici, l'**action** à mener est la **production** à réaliser avec une autre classe dans un pays voisin ou lointain. C'est ce but concret qui va mobiliser et responsabiliser les élèves. C'est cette action de coopération qui va engendrer les activités de communication, les rendre nécessaires et efficaces.

Typologie des projets

Selon le type de production finale choisie, on créera ensemble :

des dossiers documentaires : carnet de voyage virtuel dans le pays des partenaires, enquête, reportage, exposition virtuelle sur un thème, résolution d'un problème ... ;

des fictions : roman policier, roman historique, nouvelles, recueil de poèmes, pièce de théâtre, scénario de film (dans ces deux derniers cas, si des financements le permettent, les élèves partenaires peuvent se rencontrer pour jouer la pièce ou tourner le film) ;

des journaux et magazines en ligne, types de projets bien adaptés aux partenariats multilatéraux, permettent une grande variété des thèmes et de styles d'écritures pour les rubriques régulières, les dossiers, l'actualité, le courrier du cœur.... ;

des correspondances multimédia, recueil de correspondances électroniques, blogs, sites web d'échange sur des thèmes diversifiés....

Des exemples concrets de projets de chaque type sont proposés dans "*Conseils, pistes et itinéraires pour mener des projets d'éch@nge à distance*" outil d'accompagnement consultable sur le site :

<http://www.emilangues.education.fr> Dans le menu proposé, cliquer sur "International", puis sur "international pratique", puis sur "Mener un projet d'échange".

La communication langagière est nécessaire

L'ensemble des échanges langagiers entre les élèves soit à l'écrit (mails, lettres, chats, forum,...), soit à l'oral (chats, visioconférences,) sont plus motivants, plus pertinents, plus riches, plus profitables parce qu'ils sont nécessaires pour parvenir à la réalisation de la production commune. Les élèves utilisent ainsi la langue étrangère dans une perspective actionnelle, à chaque étape de leur réalisation commune.

La visibilité

L'étape de finalisation de la production commune afin de la "publier" (dans la plupart des cas sur un site Internet) favorise toutes les démarches de correction, d'évaluation, de mesure du chemin parcouru.

Un dispositif fort

La production coopérative est le dispositif fort d'un projet d'échange à distance, quelle que soit l'ampleur de la production. Les objectifs pédagogiques concernant les compétences langagières et interculturelles peuvent être atteints de façon très satisfaisante au travers de la réalisation d'une production, même très limitée dans la durée et organisée simplement. Le type de production doit être choisi en fonction des objectifs, du niveau des élèves, des compétences des professeurs concernés, des équipements informatiques disponibles dans les établissements partenaires.

Exemple: le carnet de voyage virtuel dans le pays des partenaires

Une idée de projet qui apparaît fréquemment est celle de réaliser un **dossier sur l'environnement de chaque classe partenaire** (les élèves, la classe, l'école, le quartier, la région, le pays) ... et de se présenter ainsi mutuellement. C'est une bonne idée. Un conseil pour la mettre en œuvre de manière réellement coopérative, afin de mettre les élèves dans une posture de véritables partenaires **actifs** et ne pas les cantonner dans le rôle de "lecteurs captifs" du travail des autres:

Le schéma pour réaliser un "*Carnet de voyage virtuel dans le pays des partenaires* » respectera les principes suivants : les élèves de la classe du pays A vont solliciter leurs partenaires du pays B pour obtenir des informations sur leur environnement, afin de le découvrir, de le connaître, de le comprendre et de parvenir à réaliser leur carnet de voyage virtuel chez leurs partenaires.

Les élèves du pays B feront de même. Ainsi, à toutes les étapes du projet, les élèves A et B seront actifs et resteront mobilisés, tant pour rechercher les informations que leurs partenaires réclament, que pour solliciter celles dont ils ont besoin, pour les organiser, les mettre en forme et finaliser leur carnet. Ils créeront des pages web ou des blogs, des diaporamas, ou tout autre support). Le résultat final- les deux carnets de voyage virtuels- seront ainsi attendus avec impatience et consultés avec attention.

Il ne faudra pas se limiter à des informations macro-sociales, géographiques, économiques, historiques, certes nécessaires, auxquelles les élèves pourraient accéder sans l'aide de leur partenaires en allant sur Internet, au CDI ou en interrogeant leur professeurs.

Il faudra au contraire les inviter à chercher des informations microsociales et micro-culturelles, par exemple: "*mon quartier du temps de l'enfance de mon grand père, comment il le raconte avec ses souvenirs*" ou bien "*voilà la recette de la tarte au citron que fait ma grand-mère*" ou encore des propositions plus subjectives du type "*parcours sur le chemin de ma maison au collège, ce que j'aime, ce que je n'aime pas*"... Autrement dit, il est intéressant d'organiser, dans l'architecture de ces carnets, des espaces pour les écritures informatives ainsi que pour les écritures plus singulières, subjectives et créatives.

La motivation des élèves

Comment impliquer et mobiliser les élèves? Comment leur permettre de s'approprier réellement le projet ? Comment les aider à devenir des acteurs actifs et réflexifs ?

Autant de questions que tous les enseignants se posent. En réponse à ces questions, une piste : dès le début du projet, mener des activités de créativité, des enquêtes et des débats.

Activités de créativité

Dans la phase de "présentation", il est préférable d'inviter les élèves à se "présenter" de manière moins traditionnelle (nom, prénom, âge, adresse...) et plus créative ; par exemple leur proposer de se présenter au travers de leur représentation de leur propre culture, de la culture des partenaires ou du rapport qu'ils ont aux thèmes envisagés pour le projet. Leur donner la possibilité de réaliser ces courtes productions individuelles en exploitant les différentes fonctions du langage verbal (poétique, métaphorique, métonymique, symbolique) et en utilisant le langage de l'image dont les potentialités d'évocation, de polysémie, de poésie sont particulièrement riches. Les TICE avec les logiciels de traitement de l'image et de composition multimédia favorisent la créativité et les interactions entre les différents langages.

Quelques exemples d'activités

Exemple 1 "Notre capsule du temps" Des élèves expriment leur rapport à leur propre culture en réalisant leur "capsule du temps". C'est une manière de se présenter au travers de leur perception subjective d'éléments culturels qui les constituent	
Description de l'activité	Au démarrage d'un projet d'échange à distance entre des élèves de France apprenant l'anglais au collège et des élèves des États-Unis qui apprennent le français, l'enseignante d'anglais explique à ses élèves ce qu'est une "capsule du temps" : <u>rituel anglo-saxon qui consiste à réunir dans une boîte quelques objets et textes qui représentent sa culture, son identité, sa société</u> , puis à enterrer cette boîte afin que des <u>anthropologues du temps futur</u> la découvrent et comprennent en analysant les images, les textes et les objets qui s'y trouvent, qui étaient ces humains qui s'exprimaient ainsi.
Consignes	Pour vous présenter à vos partenaires américains, réalisez chacun votre "capsule du temps" avec des images et des mots". Cette proposition, permettait aux élèves (classe de 4ème) d'exprimer des réalités complexes, des fragments de leur identité, de leur perception de leur société,... en utilisant des moyens simples et accessibles.
Résultats	Pour voir les productions des élèves, voir : http://www.emilangues.education.fr/html/Echange/pages/3_impliciter_eleves/31piste_1.htm

Exemple 2 "Poèmes" Des élèves se présentent en composant un poème avec des mots et une image.	
Description de l'activité	L'enseignante de langue propose comme matrice un poème en allemand intitulé "J'ai sept âmes" construit sur la structure suivante : "Ma première âme est.... (par exemple paresseuse), ma 2ème âme est et ainsi de suite; Mes sept âmes se disputent souvent, mais le résultat c'est moi" A partir de cette matrice et d'une liste d'adjectifs déterminés (contraintes) les élèves ont à composer des poèmes pour présenter leur personnalité.
Résultats	Voir les résultats : http://www.emilangues.education.fr/html/Echange/pages/3_impliquer_eleves/31piste_1.htm

Exemple 3 "American dream", stéréotypes et culture de l'autre.	
Consigne	" Quand je pense à l'Amérique (USA), je vois (choisissez une image ou réalisez un collage d'images) et j'écris (écrivez une ou deux phrases en anglais).
Résultats	Pour voir les productions des élèves: http://www.emilangues.education.fr/html/Echange/pages/3_impliquer_eleves/31piste_1.htm

Exemple 4 "Qui suis-je ?" Une manière créative et interactive de se présenter. Activité de démarrage d'un projet, très simple à mener et efficace, tant du point de vue linguistique que du point de vue de l'implication des élèves.	
Description de l'activité	Les élèves de chaque classe (française et allemande) sont invités à se présenter à leurs partenaires à partir d'une <u>liste d'adjectifs</u> d'une part et un <u>portrait</u> dont ils choisissent la composition, d'autre part ; à la réception de ces deux types de documents, les élèves partenaires cherchent à <u>mettre en relation</u> les portraits en image et avec les portraits en mots...
Résultats	Pour voir en détail le descriptif de l'activité et les productions des élèves : http://www.emilangues.education.fr/html/Echange/pages/3_impliquer_eleves/31piste_1.htm

Activités d'enquête et de débat : voici quelques exemples :

Invitez les élèves à dialoguer et débattre en utilisant les outils de communication de type forum, chats ou blogs pour exprimer leurs points de vue.

Exemple 1 :

"Nous, vous, ils: l'image de l'Autre", une activité d'enquête au démarrage d'un projet d'échange franco allemand, sur les représentations et stéréotypes

Description de l'activité :

A partir d'un travail d'enquête, les élèves réalisent un diaporama illustrant les représentations et les clichés collectifs du groupe classe et de son entourage sur " les Allemands". Ils confrontent ces "images" avec celles de différents natifs (proposés sur des sites institutionnels, dans la presse et par les partenaires allemands).

Pour voir la fiche pédagogique :

http://www.emilangues.education.fr/html/Echange/pages/3_impliquer_eleves/index_image_autreni.htm

Exemple 2 :

"Vorurteile / Stéréotypes" Une activité d'enquête menée par deux classes, l'une en Allemagne, l'autre en France.

Description de l'activité :

Esquisser un portrait du jeune Allemand vu par les jeunes Français. Dégager ce qui relève de stéréotypes.

- Les confronter à l'image que se font les jeunes Allemands d'eux-mêmes.
- Essayer de dégager ce qui relève de stéréotypes.
- Ecrire un article de synthèse pour le journal du lycée de Berlin.

Pour consulter la fiche pédagogique :

http://www.emilangues.education.fr/html/Echange/pages/3_impliciter_eleves/index_image_autrejea.htm

Des programmes soutiennent les pratiques d'échange à distance

L'action européenne **Etwinning** du programme éducatif "Education et formation tout au long de la vie" et le programme franco-britannique **Inter-Action** (Specialist Schools – Sections européennes)

Etwinning

Etwinning est une opération pilote lancée en 2004 par la Commission européenne, dans le cadre du programme e-Learning, qui vise à développer les jumelages électroniques (projets d'échange à distance) en utilisant les TIC (technologies d'information et de communication) dans tous les établissements scolaires d'Europe.

L'opération ayant été très positive, plus de 36 000 établissements inscrits dans 29 pays, eTwinning a été intégré dans le cadre du nouveau programme éducatif européen "Education et formation tout au long de la vie" 2007-2013.

Etwinning propose aux établissements quatre dispositifs:

- 1. Un dispositif de recherche de partenaires**, très efficace.
- 2. Un dispositif de travail en ligne** qui permet aux professeurs et aux élèves de mener leurs projets à distance. Cet espace numérique de travail propose aux classes partenaires des outils sécurisés : messagerie, chat, forum, agenda, plateforme collaborative et pages web)
- 3. Un dispositif d'accès à des ressources** pédagogiques et techniques. On y trouve notamment des "Kits de projets, clés en main", des fiches pédagogiques détaillées, des exemples concrets de projets.
- 4. Un dispositif de travail en réseau européen**, notamment par l'échange d'expériences et de ressources et des débats sur chats ou forums.

Comment faire ? L'accès à ces quatre dispositifs se fait par un portail internet : <http://www.etwinning.net> C'est le point de rencontre et de travail coopératif pour des milliers d'établissements scolaires de tous les pays d'Europe. Il est traduit en 21 langues.

Dans chaque pays, un Bureau d'Assistance National a pour mission d'aider les enseignants qui entreprennent un projet. Le site du BAN français : <http://www.etwinning.fr>, où vous trouverez notamment les coordonnées des Correspondants académiques Etwinning chargés d'accompagner les porteurs de projets.

Programme INTER-ACTION : partenariats entre sections européennes françaises et « Specialist Schools » anglaises

Initié à l'automne 2001 par l'Inspection générale d'anglais et la DREIC en collaboration avec l'association « Specialist Schools and Academies Trust » (SSAT), ce programme entre aujourd'hui dans le cadre des **accords franco-britanniques du Touquet en 2003, puis de Paris en 2006**, ayant pour objectif d'intensifier la coopération entre la France et le Royaume-Uni. Depuis septembre 2003, le programme est géré par le CIEP.

L'objectif est de promouvoir, grâce aux TICE, des jumelages électroniques entre des collèges et lycées français à section européenne et des « Specialist Schools » anglaises, ayant une ou plusieurs orientations spécifiques, telles que les langues, le sport ou les sciences.

Ce programme doit permettre non seulement de développer les compétences linguistiques et interculturelles des élèves, mais aussi de créer des liens durables entre établissements français et britanniques et d'améliorer les compétences en TICE des élèves et des enseignants.

219 appariements ont été établis depuis 2001.

Calendrier :

septembre : appel à candidatures

octobre : le comité franco-britannique (SSAT, IGEN, CIEP) réalise les appariements

janvier : réunion de pilotage franco-britannique entre les nouveaux partenaires (un représentant par établissement français et un par établissement anglais)

février – juin : mise en place et suivi des projets, coordination et poursuite sur l'année suivante

juin : réunion de bilan (SSAT, IGEN, CIEP)

Pour plus d'informations, n'hésitez pas à consulter le site du CIEP : www.ciep.fr

Synthèse des ateliers et perspectives

Raymond Nicodème, inspecteur général de l'Éducation nationale

Daniel Charbonnier, inspecteur général de l'Éducation nationale

Bruno Levallois, inspecteur général de l'Éducation nationale

Myriem Bouzaher, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Daniel Charbonnier

Mesdames, Messieurs, chers collègues, François Monnanteuil, n'étant pas certain d'être parmi nous cet après-midi, m'a demandé d'assurer la conduite de cette heure et demie de clôture de nos travaux. Je le fais bien volontiers. Nous allons débiter, pendant la première heure, par une restitution des différents ateliers auxquels vous avez assisté ou que vous avez animés.

Je passe tout d'abord la parole à notre collègue Raymond Nicodème, Inspecteur général d'allemand, qui va nous présenter le premier thème : **groupes de compétence et évaluation**.

Raymond Nicodème

Quinze minutes pour rendre compte de la grande richesse des échanges que nous avons eus hier et de l'enthousiasme qui les portait, c'est peut-être un peu court. Je vais tâcher de faire au mieux.

Mes premiers mots seront pour remercier les professeurs qui ont présenté leurs témoignages, aux animateurs et aux rapporteurs qui ont fait leur maximum pour « rendre leur copie » rapidement. Merci à tous.

Les chiffres de l'enquête DGESCO présentée hier par madame Gaillard semblent montrer deux choses : une progression réelle du nombre des groupes d'activités langagières au collège, ainsi qu'une progression, peut-être plus mesurée, au lycée. À l'école, apparemment, il n'y a pas de remontée particulière. La raison fondamentale est la suivante : dans telle ou telle langue, dans tel ou tel établissement, le professeur est seul et ne peut donc pas conduire de groupe d'activité langagière.

En tout état de cause, il est sans doute possible de conclure à un décalage entre, d'une part, cette progression mesurée et, d'autre part, l'intérêt massif que nous percevons sur le terrain pour toutes les problématiques didactiques qui sont au cœur des groupes d'activités langagières. Ce décalage est sans doute dû en partie au fait que cet intérêt se manifeste essentiellement en termes de besoins de formation et d'accompagnement.

Les groupes d'activités langagières continuent leur progression mais continuent aussi à effrayer quelque peu les équipes. En effet, ce nouveau mode d'organisation de l'enseignement des langues transforme la dramaturgie classique du cours de langue, à savoir l'unité de temps, de lieu et d'action. Il n'y a plus un professeur, une classe, un horaire, une salle de cours, le tout attribué pour une année entière.

Néanmoins, les aspects organisationnels que je viens de rappeler ne paraissent difficiles à surmonter que parce qu'ils sont sous-tendus par des problématiques didactiques complexes, que nous sommes en train d'apprendre à maîtriser. Ces problématiques tiennent en deux mots : évaluation et progression.

Comment passer d'une évaluation globale, avec une note moyenne, à une évaluation par activités langagières ? Comment articuler cette évaluation par activités langagières avec le CECRL ? Quels sont les descripteurs saillants à retenir à tel ou tel niveau ? Comment concevoir ensuite la progression vers le niveau supérieur ou l'inter-niveau supérieur ? Quels descripteurs retenir là encore ? Quels documents choisir pour offrir aux élèves les tâches qui leur permettent de réaliser les apprentissages requis et qui permettent ensuite d'évaluer les acquis ?

Toutes ces questions sont au cœur de tous les cours de langues vivantes, qu'ils soient ou non en groupes d'activités langagières. Les évolutions récentes que nous connaissons nous le montrent en abondance.

Le premier exemple pourrait être les certifications. Elles ont eu lieu pendant deux années en allemand. Que nous montrent-elles ? Si nous masquons l'évaluation par activités langagières en continuant à évaluer globalement, nous masquons précisément les différences de compétences selon les activités langagières. Nous masquons également la nécessité de réussir le saut qualitatif en compréhension de l'oral, par exemple, entre le niveau A2 du CECRL et le niveau B1.

Le diplôme national du brevet et la nécessité d'évaluer par activités langagières le niveau A2 du socle commun va également impliquer une procédure qui sera celle des groupes d'activités langagières. Le nouveau baccalauréat STG va dans le même sens.

Je soulignerai un quatrième aspect qui relève de la même problématique. Pour réussir à évaluer les quatre activités langagières dans les examens nationaux, la seule possibilité qui s'offre à nous passe par le contrôle en cours de formation, avec plus ou moins de variantes. Or n'est-ce pas le propre des groupes d'activités langagières d'avoir développé des procédures d'évaluation qui diagnostiques, qui formatives, qui sommatives, qui sont constamment à opérer en cours de formation ?

En somme, les groupes d'activités langagières semblent être un objet de désir et en même temps d'appréhension, sans doute parce que toutes les problématiques didactiques que je viens de souligner sont en cours de maîtrise et qu'elles appellent un progrès dans la formation continue.

Cette synthèse survient après trois séminaires nationaux qui ont pu être partiellement consacrés aux groupes d'activités langagières. Il ressort des différents ateliers qu'il est, sans doute, nécessaire de sortir du purement descriptif, organisationnel, pour approfondir les problématiques didactiques et formuler quelques préconisations qui puissent rejaillir, non seulement sur les groupes d'activités langagières, mais aussi sur l'ensemble de l'enseignement des langues vivantes. Dans ce qui suivra, je passerai donc assez rapidement sur les aspects purement organisationnels pour ensuite approfondir quelques problématiques didactiques et proposer ainsi quelques préconisations qui ont émergé de nos ateliers.

Les principes organisationnels

Le titre est trompeur car il y a un entrelacs permanent de ces problématiques organisationnelles et des problématiques didactiques. Les textes prévoient que les groupes d'activités langagières, groupes de compétence, soient un choix pédagogique et organisationnel. Cela suppose une absence de modèle. Dans les ateliers, il a toutefois semblé souhaitable de donner quelques principes qui offrent certaines garanties de réussite. Je vais les citer l'un après l'autre.

La collaboration et l'implication des chefs d'établissement

Elles sont incontournables. Par ailleurs, personne ne peut imposer les groupes d'activités langagières, ils ne peuvent se mettre en place que sur la base du volontariat des équipes, en collaboration avec les équipes de direction. En tout état de cause, c'est le projet pédagogique préalable qui est fondamental pour la mise en place des groupes d'activités langagières.

Totalité de l'horaire ou partie de l'horaire ?

Les propositions sont variables. Il ressort que, si les groupes d'activités langagières ne sont mis en place que sur une partie de l'horaire, la crédibilité du professeur et le respect pédagogique que lui témoignent les élèves sont parfois mis à mal. Le professeur qui intervient une heure de temps en temps peut avoir du mal à imposer sa crédibilité pédagogique et à être pris au sérieux.

Le travail en équipe

Il est indispensable, c'est la condition *sine qua non* de la réussite. Il favorise également la progression et les échanges didactiques. Cependant, il doit être organisé. Nous pouvons donner quelques préconisations comme la mise en place d'au moins une heure blanche dans l'emploi du temps, commune à tous les professeurs de l'équipe. Chacun des membres de l'équipe doit également bénéficier d'une certaine liberté pédagogique. Autrement dit, tous les intervenants doivent avoir la possibilité de ne pas traiter le même document au même moment. Au contraire, on laisse à chacun son entrée privilégiée dans tel ou tel aspect des choses.

S'agissant de l'heure de concertation, sa mise en place ou non dépend des moyens de l'établissement et des possibilités des chefs d'établissement. Les possibilités varient selon que l'établissement fait ou non partie d'un réseau « ambition réussite ». Le recours à certains outils, notamment informatiques, peut être préconisé, afin de permettre un travail d'équipe ciblé. Ainsi, un fichier Excel peut permettre aux professeurs de l'équipe de retrouver, colonne par colonne, des points fixes, communs à toute l'équipe, et des points où ils ont chacun leur liberté. Pourraient ainsi être esquissés rapidement, colonne par colonne, activités langagières, entraînements visés, évaluations visées, tâches et séquences, documents utilisés, objectifs du CECRL visés, descripteurs qui en découlent, objectifs culturels et linguistiques etc. Dans une telle organisation, le fichier est modulable, à la fois commun et propre à chacun. Ainsi, une colonne du type de celle mentionnant les documents appropriés pour atteindre des critères qui peuvent être communs est une variable où chaque enseignant peut avoir son initiative pédagogique. Un tel outil pourrait, non seulement faciliter le travail en équipe, mais aussi valoir bien des heures de concertation.

La périodicité des changements de groupe

Elle ne doit évidemment pas être motivée par un roulement automatique, cadré à l'avance. Le critère de la périodicité en soi et pour soi n'est, en somme, pas recevable. La périodicité doit être motivée par des objectifs précis de progression et par des séquences dont on mesure la durée et les objectifs. La périodicité dépend également des profils d'élèves qui auront été définis.

L'organisation des évaluations de l'oral

Les évaluations de l'oral sont perçues comme éminemment « chronophages ». Je souhaite vous faire part de deux préconisations concrètes d'organisation. Je voudrais évoquer en premier l'évaluation diagnostique, celle qui est réalisée en début d'année. La première préconisation vise donc à banaliser une semaine de cours. Si l'on considère que les élèves pourront parler cinq à dix minutes chacun en une heure de cours, on peut mesurer le bénéfice par rapport à une semaine de cours. Il y a là une question d'équilibre dans l'organisation de l'année. Si de telles périodes doivent se multiplier, il est évident que le chef d'établissement y regardera à deux fois.

Une autre idée a été proposée dans un autre atelier : il y a fréquemment un professeur en surnombre dans les groupes de compétence, par rapport à une organisation en groupe-classe traditionnelle. Ce dispositif permet d'ailleurs de réduire les effectifs dans les groupes d'activités langagières. Si, en début d'année, on diffère le passage aux groupes d'activités langagières de quinze jours, cela laisse au professeur surnuméraire la possibilité de procéder à l'évaluation de l'expression orale pendant ce laps de temps. Cette suggestion intéressante est surtout applicable en réseau « ambition réussite ».

En tout état de cause, hormis l'évaluation diagnostique dont je viens de parler, l'évaluation de l'expression orale en continu ou de l'expression orale en interaction peut très bien intervenir en cours de tâche et de séquence. En effet, ces compétences ne sont pas à l'œuvre uniquement en situation d'évaluation. Il n'est pas nécessaire de créer de telles conditions pour cela. L'évaluation dans ce cadre suppose toutefois une grille avec des descripteurs précis et une séquence construite au cours de laquelle on sait qu'en fonction de cette grille on va pouvoir évaluer un élève. L'évaluation des compétences d'expression orale dépend donc bien plus de la définition didactique des tâches et des descripteurs que de la banalisation des emplois du temps elle-même. Cet aspect est important quand on sait que certains établissements, notamment dans l'optique de l'évaluation du niveau A2 pour le diplôme national du brevet, prévoient de supprimer deux voire trois semaines de cours dans l'année pour procéder à ces évaluations continues.

Ajoutons encore deux éléments pour l'évaluation de l'expression orale. La synthèse initiale de début de cours devrait être un moment intéressant pour évaluer l'expression orale en continu. Il existe par ailleurs des logiciels en salles multimédias qui permettent d'enregistrer en une heure tous les élèves sur une tâche d'expression orale en continu.

Le suivi de l'élève au conseil de classe et les procédures d'orientation

La première préconisation est de désigner un professeur référent, qui parle au nom des linguistes de l'équipe pédagogique pour un groupe-classe donné.

La deuxième préconisation est de créer un site spécialisé sur un ordinateur de l'établissement où chaque professeur vient apporter les renseignements concernant chaque élève, créant ainsi un fichier individualisé complété par les uns et par les autres au cours de l'année.

La communication avec les familles

Nous préconisons de lui accorder la plus grande importance en faisant plusieurs réunions : procéder, si possible, à une réunion d'accueil en fin d'année N-1, faire une réunion des parents d'élèves dès le début de l'année, profiter des réunions parents-professeurs pour en refaire une à mi-trimestre afin d'expliquer les premiers éléments d'évaluation que les élèves ont déjà eus.

Les niveaux les plus propices

Aucun ne semble exclu *a priori*. Toutefois, il semble préférable d'éviter les groupes d'activités langagières en classe terminale. La sixième est souvent présentée aussi comme un niveau de classe peu propice. Pourtant, nos collègues du premier degré ont insisté à juste titre dans les débats d'hier sur le fait que les niveaux atteints permettent de procéder à une évaluation diagnostique et à une répartition des élèves dès la sixième. Aucune proposition n'a été faite dans les ateliers quant à l'école.

Le cas des professeurs solitaires

L'hypothèse d'un professeur seul à enseigner une langue dans un établissement a également été évoquée dans les ateliers. Ainsi que je l'ai dit, il est difficile, pour lui, d'organiser des groupes d'activités langagières. Toutefois, quelques propositions peuvent être présentées. Si ce professeur a deux classes au même niveau, il peut procéder à des regroupements par activité langagière, dès lors que ses deux heures sont consécutives dans son emploi du temps et celui de ses élèves. S'il n'a qu'une seule classe par niveau, il pourra procéder à un regroupement par activités langagières vertical entre sixième et cinquième ou entre la quatrième et la troisième pour le palier 2. Cela permet là encore une certaine mobilité des profils et des groupes.

Comme vous le voyez, même en ne voulant parler que de principes organisationnels, le basculement se fait immanquablement vers la didactique.

La didactique

Je voudrais maintenant aborder quelques autres problématiques plus didactiques qui ont également fait l'objet des débats.

Groupes de niveaux et groupes de compétence

Les différents participants soulignent d'abord la différence entre groupes de niveaux et groupes de compétence ou groupes d'activités langagières. Rappelons rapidement cette différence. Un groupe de niveau est un groupe dans lequel les élèves sont rassemblés par niveau établi à partir d'une moyenne élaborée à partir d'évaluations portant, le plus souvent, uniquement sur des connaissances ou principalement à partir de l'expression écrite. Il s'ensuit un enseignement différent en fonction du niveau des élèves. L'objectif clairement annoncé est de ne pas freiner la progression des meilleurs. Les groupes de compétence, en revanche, impliquent une répartition des élèves selon leur réussite dans une activité langagière et selon leurs besoins. À partir de là, le professeur propose des tâches qui visent à atteindre le niveau ou l'inter-niveau directement supérieur. L'idée est de valoriser les réussites pour motiver l'élève et accroître les progrès dans d'autres activités langagières.

Les couples d'activités langagières à privilégier

Il convient d'abord de se demander s'il en existe. Il n'y en a sans doute pas en soi et pour soi. Mais, s'il y en a, il y a lieu de les définir en fonction des profils d'élèves. Ces profils se dégagent, dans un premier temps, d'une évaluation diagnostique, puis des évaluations formatives et sommatives dans le courant de l'année scolaire.

Il est certes possible d'affirmer qu'il ne faut pas se centrer sur une seule activité langagière, mais réunir une activité langagière de compréhension et une activité langagière d'expression. Pour établir les profils d'élèves et donc les regroupements d'activités langagières, le rôle central de l'évaluation diagnostique est clair. Pour cela, deux angles d'approche peuvent être significatifs.

- Le premier passe par la comparaison dans l'évaluation diagnostique des performances des élèves en expression orale en continu, en expression orale en interaction et en compréhension de l'oral. Ces trois éléments permettent en effet de distinguer des compétences très différentes.

Pour prendre part à une conversation en groupe d'interaction il faut préalablement comprendre ce que dit l'interlocuteur, puis interagir. Autrement dit, il faut, après avoir compris, mobiliser dans l'instant son propre lexique, ses propres savoir-faire ou même les stratégies de contournement pour pouvoir communiquer. Pour ce faire, l'élève doit donc avoir mémorisé et être capable, dans l'instant, d'utiliser les éléments lexicaux dont il a besoin.

L'expression orale en continu, en revanche, permet à l'élève dans le temps et dans la durée, de choisir lui-même son propre registre, ses propres stratégies, voire souvent de se préparer à son intervention. L'élève choisit lui-même son terrain.

La mesure des décalages éventuels entre expression orale en continu et expression orale en interaction, puis en compréhension de l'oral, donne un éclaircissement sur les capacités de mémorisation des élèves, de mobilisation de leurs connaissances dans l'instant même de l'expression. Cet élément significatif peut être perçu dans les évaluations diagnostiques.

- Le deuxième angle d'approche possible passe par la comparaison entre l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu et l'expression écrite. Un élève qui aura acquis des compétences en expression orale en interaction et en expression orale en continu sera sans doute amené assez rapidement à progresser en expression écrite puisqu'il aura besoin pour cela et des capacités de mémorisation lexicales et des capacités de structuration du discours auxquelles les précédentes activités préparent.

En tout état de cause, le profil dégagé par l'évaluation diagnostique doit être évolutif, ce qui suppose une progression. La mobilité des élèves s'inscrit dans cette problématique.

La progressivité et la progression

Comme je le signalais, la périodicité n'est pas un élément en soi et pour soi. Elle est liée à la progression visée, à partir d'une évaluation. Cela induit des séquences d'entraînement avec des objectifs précis. L'évaluation se fait à partir de descripteurs soigneusement choisis et selon un barème adéquat. En raison peut-être du manque de temps, les ateliers n'ont que peu abordé ce triptyque : progression, évaluation, périodicité.

De même, la question de la corrélation entre la mise en place des groupes d'activités langagières et l'évaluation du socle commun du A2 en troisième, que j'attendais pourtant, n'a pas été traitée dans les discussions.

La conciliation entre l'évaluation par compétences et la notation institutionnelle

Cette conciliation entre l'évaluation par activités langagières et la notation institutionnelle en vue de l'orientation, qui figure au bulletin sous la forme d'un chiffre de 0 à 20, est nécessaire. En effet, dans les groupes d'activités langagières, il y a souvent une notation interne au groupe, puis une notation par rapport au niveau officiel de référence de la classe.

En tout état de cause, cette articulation entre évaluation par compétence et notation institutionnelle appelle des correspondances très attendues. Que vaut, par exemple, le niveau A1 en début et en fin de sixième ? Est-ce la même notation de 0 à 20 ? Sans doute pas. Il s'agit de réfléchir à des outils qui permettent d'attribuer la note correspondante, en fonction, peut-être, du moment du cursus, du niveau visé à ce cursus, du nombre de points score obtenus par les élèves aux évaluations. Un tel outil de notation doit donc être pensé. Le bulletin scolaire devra aussi en être modifié. Il y aura lieu de lui adjoindre un complément qui permette d'éclairer, notamment dans la communication avec les familles, sur cette correspondance.

Conclusion

Au terme de cette synthèse, trois axes de préconisations et d'actions semblent se dégager.

Premièrement, il faut continuer à former, encore et encore, sur les points clés que j'ai évoqués : l'articulation entre évaluation, séquences, barèmes.

Ensuite, il convient de mutualiser les outils. Sur certains sites académiques, des rubriques « groupes d'activités langagières » rassemblant un certain nombre d'outils validés et expertisés par les inspecteurs pédagogiques régionaux de langues vivantes existent déjà. Si cette disposition pouvait être élargie à toutes les académies, les professeurs concernés auraient une mine de ressources extrêmement intéressante. Il convient peut-être aussi de créer des outils qui correspondent aux besoins que j'ai signalés tout à l'heure, par exemple l'articulation entre notation institutionnelle et évaluation par compétence. La définition de la progression de A2 en B1 en compréhension de l'oral, problème majeur que révèle la certification pourrait être intéressante. Il pourrait être judicieux que les académies qui voudraient travailler en ce sens puissent inscrire au plan académique de formation un groupe de formation/production qui pourrait être coordonné par un inspecteur général. Cette démarche permettrait de produire des outils qui, bien que n'étant pas officiels, donneraient des pistes de réflexion aux enseignants.

Enfin, les groupes d'activités langagières, même s'ils ont évolué dans leur dénomination, existent depuis presque six ans. Or, il y a encore énormément de variabilité dans les propositions présentées. Il serait peut-être pertinent de réfléchir à une évaluation plus vaste des résultats de ces groupes d'activités langagières.

Veillez m'excuser si cette présentation était un peu longue.

Daniel Charbonnier

Comme le rappelle le panneau derrière nous, ce séminaire national a pour sous-titre « modalités d'apprentissage et espaces nouveaux ». Tout le monde aura noté la triple marque du pluriel : modalités, espaces et nouveaux, l'adjectif portant sur les deux substantifs.

Si je reprends la métaphore théâtrale employée par Raymond Nicodème il y a quelques instants s'agissant de la modification de la dramaturgie du cours de langue : unité de temps, unité d'action, unité de lieu, il est vrai que le temps manque dans ce sous-titre.

Pourtant, le deuxième thème retenu pour ce séminaire tournait effectivement autour de cette question centrale du temps d'enseignement à travers les périodes intensives.

Je souhaiterais citer quelques lignes d'un rapport de l'Inspection générale qui remonte à novembre 2001, intitulé « l'emploi du temps des élèves au lycée ». L'enquête avait été conduite par deux doyens à venir de l'Inspection générale : Dominique Borne et François Perret, notre doyen actuel. J'extrait donc quelques lignes de l'introduction de ce rapport, consacré au lycée, mais tout ordre d'enseignement est concerné par ces propos liminaires : « Ce modèle, qui associe un professeur, un enseignement, une classe, une heure, plonge ses racines dans un passé très ancien. L'enseignement secondaire français a repris en partie l'organisation des études en vigueur dans les collèges des jésuites, telle qu'elle avait été fixée dès 1599 dans le *Ratio studiorum*. Dans ce système ordonné, méthodique, «rationnel», les différents moments d'apprentissage étaient clairement identifiés et répartis dans le temps : leçon, *repetitio*, *disputatio* (discussion), *concertatio* (concours, joute), *declamatio*... Plus tard, en 1887, l'un des textes fondateurs de l'école républicaine, le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, définit une pédagogie de l'emploi du temps dont la [...] règle consiste à faire une sage répartition des occupations d'un écolier entre les divers moments de la classe : c'est ce qu'on appelle la pédagogie de l'emploi du temps [...] Parlant de l'ordre dans la direction d'une école, on pourrait dire : une heure pour chaque exercice, et chaque exercice à son heure. »

Ce n'est pas le seul texte que vous trouverez en ligne dans l'abondante bibliographie des textes publiés par l'Inspection générale sur la question de l'organisation du temps scolaire.

Je cite ces propos historiques et généraux pour vous inviter à vous pencher sur le titre 2 de la circulaire 2006-093 du 31 mai 2006 relative à la rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dont un exemplaire vous a été remis hier. Ce titre 2 traite des périodes intensives sous le titre général « des rythmes modulables ». Je vous épargne la lecture à haute voix, puisque vous l'avez sous les yeux. Mais je souhaiterais attirer votre attention sur ce qui apparaît comme un exercice de haute voltige ou du grand écart, puisque dans la même phrase, est préconisée « l'utilisation de la souplesse horaire prévue par les programmes » ou « la mutualisation des horaires de deux langues au collège ou au lycée » pour conclure qu'il faudra pour cela veiller « à respecter les volumes horaires découlant des grilles réglementaires de chaque niveau de classe ». Dans le même temps qu'ils préconisent la souplesse horaire, les auteurs de ce texte rappellent la nécessité de l'inventer à l'intérieur des grilles horaires réglementairement définies pour chaque discipline à chaque niveau. Je n'épilogue pas.

Ainsi, ce thème des périodes intensives est au cœur d'un des défis qui est posé aux linguistes, pionniers de toutes sortes d'inventions. Le point commun entre toutes les interventions entendues dans les quatre ateliers consacrés à ce thème est celui d'une invention d'une autre comptabilité horaire, d'une nouvelle économie horaire dans un monde imaginaire dans lequel la « triade arithmétique » 15, 18, 27 (agrégé, certifié, PLP et PE) serait mise entre parenthèses.

La générosité des inventions qui nous ont été présentées en matière de périodes intensives prouve que ceux qui veulent innover dans ce domaine s'éloignent de ce genre de calcul et ne comptent plus leur temps.

Ce thème vous a fait voyager dans quatre établissements : le lycée Fulbert à Chartres, le lycée Sévigné à Charleville-Mézières, le lycée professionnel Hélène-Boucher à Tremblay-en-France et le lycée agricole Marie-Durand à Nîmes.

Les huit lignes du titre 2 de la circulaire sont à elles seules le signal d'un appel à inventions ; nous aurions souhaité qu'il y ait davantage de littérature sur cette question, comme c'est le cas pour le titre 1 consacré aux groupes de compétence. À ce titre, Geneviève Gaillard soulignait hier que l'enquête conduite par la DGESCO pour ce bilan d'étape avait montré que ce titre 2 de la circulaire traduit une attente par rapport à cette autre piste dans les nouvelles modalités d'enseignement des langues vivantes.

Nous avons tout de même pu présenter quatre expériences que je ne décrirai pas dans le détail puisque vous avez pu circuler d'atelier en atelier et avez ainsi entendu les témoignages pour au moins l'une d'entre elles, voire deux.

Les projets présentés

Le lycée Fulbert à Chartres

Le lycée Fulbert de Chartres a mis en place « la semaine des langues ». Cette opération a été reconduite cette année dans la première semaine de la rentrée, pour la deuxième année consécutive. L'ensemble des professeurs de langues vivantes, allemand, anglais, espagnol, italien, soit vingt professeurs au total, travaillent ensemble à ce projet qui banalise l'emploi du temps de la première semaine de rentrée.

Il combine à la fois un objectif linguistique de promotion de l'image des langues vivantes et un objectif d'intégration des élèves de seconde qui découvrent le lycée. Ces élèves ne sont pas affectés directement par classe mais répartis par groupes de 18 à 20 élèves pour tout un ensemble d'activités, à l'occasion d'un bain de langues. Il s'agit d'une immersion. Quelle que soit la langue, LV1 ou LV2, il y a possibilité de circuler entre les différentes activités.

Ces activités font non seulement appel aux vingt professeurs de langues concernés mais également aux professeurs d'autres disciplines qui se portent volontaires pour présenter ou animer un atelier ou une activité reliés à leur discipline, dans une langue étrangère qu'ils pratiquent et qu'ils maîtrisent fort bien pour certains d'entre eux. Un professeur d'EPS italianophone a ainsi organisé des activités sportives en italien. De même, un professeur de physique-chimie s'est improvisé professeur de DNL en allemand, alors qu'il n'intervient pas habituellement dans la structure classique des sections européennes. Des activités tel que le doublage de films, des activités théâtrales et de nombreux jeux ont été proposés.

Une proposition, très intéressante à mon sens, a été présentée. Les enseignants ont sollicité les élèves « locuteurs natifs » d'une autre langue par leurs origines familiales : arabe, portugais, polonais pour organiser une petite initiation à leur propre langue maternelle en direction de leurs camarades.

Pour conclure sur cette première opération, je précise qu'un choix délibéré de non évaluation de cette « semaine des langues » a été opéré.

Le lycée Sévigné à Charleville-Mézières

Cette opération est menée de main de maître par madame Dutu, professeur d'allemand. Le public de cet atelier a été fortement impressionné par la précision du scénario qu'elle propose à 86 élèves de seconde. L'expérience a eu lieu en 2006-2007.

Le projet se déroule en deux temps dans l'année scolaire, pour au total quatre demi-journées. Elle réalise ainsi auprès de ses élèves ce qu'elle appelle - mais elle n'est pas la seule à employer l'expression - une « simulation globale ».

J'ouvre une parenthèse bibliographique pour ceux d'entre vous qui ne seraient pas au fait de la méthodologie des simulations globales. Le concept a été inventé par nos collègues de FLE, ceux du BELC en particulier, il y a une vingtaine d'années. Vous trouverez tout un dossier sur les simulations globales sur le site *Franc-parler*. Madame Dutu avait également dans sa sacoche l'ouvrage de Francis Yaiche, *Les simulations globales, mode d'emploi*.

Les simulations globales consistent donc en des jeux de rôle collectifs dont la cohérence tient à l'unité de lieu choisi au départ : une île, un paquebot, un village, etc.

Dans l'opération conçue pour l'allemand par madame Dutu, conduite avec ses collègues germanistes, il s'agissait de la création d'une télévision d'école. Il convenait donc de répartir les rôles, de s'interroger sur la réalisation d'une émission de télévision avec tournage vidéo de bulletins d'informations, de courtes séries, de mini films policiers.

Cette opération est évaluée. Madame Dutu nous a ainsi révélé qu'elle a abouti à une moyenne générale pour tous les élèves concernés de 11,5 sur 20.

Je n'en dirais pas plus, mais madame Dutu sera à votre disposition si vous souhaitez avoir davantage d'informations.

Le lycée professionnel Hélène-Boucher à Tremblay-en-France

Une collègue angliciste est venue témoigner seule, en déplorant d'ailleurs cette solitude.

L'opération est conduite depuis deux ans, voire trois, je n'ai pas ce détail dans le compte rendu qui m'a été remis. Notre collègue avait commencé par travailler avec l'assistant de langue et un autre professeur. Elle bénéficiait en outre au départ de certains moyens en HSE.

Il s'agit de faire bénéficier les élèves d'un total de quinze heures d'anglais sur la même semaine ou vingt heures sur deux semaines ou de deux heures supplémentaires par semaine par rapport à l'horaire de cours normal, la solution retenue étant modulable.

Les activités dans le cadre de ces périodes intensives mettent, comme il se doit, l'accent sur la pratique de l'oral. Des jeux de rôles sont là aussi proposés, ainsi que des simulations d'entretiens d'embauche. Le travail en binôme est renforcé, ainsi que du travail sur des logiciels à visée professionnelle.

Le lycée agricole Marie-Durand à Nîmes

La présentation a été assurée par notre collègue monsieur Galindo, hispaniste, professeur dans cet établissement et chargé de mission d'inspection pour l'espagnol dans l'enseignement agricole.

Le projet vise, selon les termes de monsieur Galindo à « accroître le temps d'exposition à la langue et à ouvrir l'enseignement sur l'espace hors classe ».

À la suite d'un appel à projets innovants, lancé par la DGER du ministère de l'Agriculture et de la Pêche, l'établissement de monsieur Galindo est arrivé premier parmi les 28 établissements candidats à cet appel d'offres.

Monsieur Galindo me pardonnera d'être aussi rapide dans la restitution de ce projet qui comporte tout un ensemble de volets. L'objectif est de préparer et d'amener les élèves de l'établissement à se présenter à des certifications externes délivrées par l'Institut Cervantès, par l'Institut Goethe, par Cambridge ESOL et dont le coût est pris en charge par les partenaires du projet, au premier rang desquels le Conseil régional de Languedoc-Roussillon.

Une formation supplémentaire, renforcé en langues vivantes est proposé en plus de l'horaire normal. L'argumentaire qui a permis à l'établissement de remporter la première place dans ce concours insiste sur le fait que la formation est dissociée du temps de cours normal.

Les questions posées

Les questions ont été nombreuses après ces différentes interventions. Elles ont principalement tourné autour de deux thèmes.

La gestion du temps

Pardonnez cette présentation un peu facétieuse, mais l'enseignant se trouve en situation de rapt d'heures ou de troc d'horaires avec d'autres collègues. La question s'est posée de savoir si tout ce temps consacré à des périodes intensives en langues vivantes avait été « rendu » aux collègues à qui l'enseignant de langue l'avait « pris ».

Après la présentation de ma collègue du lycée professionnel Hélène Boucher, les participants ont insisté sur la nécessité de ne pas se lancer dans un bricolage solitaire, rejoignant ainsi les propositions de Raymond Nicodème. L'enseignant doit s'assurer que l'établissement le suit complètement. La circulaire évoque d'ailleurs, dans ses huit modestes lignes consacrées aux rythmes modulables, l'instruction au projet d'établissement ou au projet d'école de toute réorganisation horaire. Cela suppose ensuite une communication en direction des familles.

Il doit y avoir une concertation intradisciplinaire entre collègues de langues vivantes, laquelle est relativement aisée, mais surtout extradisciplinaire pour faire comprendre aux collègues des autres disciplines qu'il ne s'agit pas seulement de lancer une grande opération festive et ludique pour redorer l'image des langues vivantes.

Une des préconisations qui ressort de ces échanges est donc de porter la plus grande attention au généreux bricolage en solitaire.

De ce point de vue, je reformule les propos d'un de nos collègues du premier degré, que nous n'oublions pas, pour insister sur ce fameux « avantage de la polyvalence » évoqué hier par Monsieur Jardin. Puisque le même enseignant sera désormais en charge de l'enseignement de la langue vivante auprès de son public, rien ne s'opposera à ce qu'il transforme ses deux fois 45 minutes en une matinée entière consacrée à la langue vivante. Le maître est donc libre de s'organiser comme il l'entend ; le bricolage en solitaire est alors tout à fait envisageable, sans présenter les écueils résultant de la monovalence du second degré.

L'évaluation

À Chartres, les quatre langues concernées par la semaine des langues ne font, délibérément, l'objet d'aucune évaluation. J'ai le sentiment, au vu du compte-rendu qui m'a été remis, que ce projet devait vraiment être autre chose, sans qu'une note finale ne soit nécessaire.

À l'autre extrême, le 11,5 attribué aux élèves germanistes de Seconde du lycée Sévigné à Charleville-Mézières a suscité beaucoup de questions dans l'atelier. Cette note moyenne suppose en effet que certains élèves ont obtenu moins de 11,5, même en ayant participé activement et avec l'enthousiasme qui caractérise ce type d'activités « extra classe ».

La réponse de la collègue concernée a été révélatrice et il faudra donc réfléchir à cette question de l'adéquation des niveaux à partir de cette échelle allant de 0 à 20. Jusqu'à quel point pouvons-nous donc être innovants en nous écartant de la note attendue par le système, par les parents, par l'administration et par les élèves ? Cette note « sonnante et trébuchante » selon un des participants permet de démontrer que les activités proposées sont tout de même du travail sérieux.

Nous atteignons là un point crucial. Il importe que nous trouvions rapidement un discours clair, fort et convaincant pour démontrer qu'il n'est pas indispensable de tout tarifer, sans toutefois tomber dans une externalisation de la langue vivante par rapport à cette économie de la note, qui ne peut que demeurer.

Je conclurai sur un dernier point : la question des contenus. Les périodes intensives sont difficiles à mettre en place mais certains enseignants, pionniers dans leur établissement, y parviennent. Reste à se demander dans quelle optique. Les deux exemples que j'ai largement évoqués, témoignent de deux orientations différentes.

À Charleville-Mézières un vaste projet cohérent et articulé autour du concept de simulation globale est développé. À Chartres, l'opération se veut plus protéiforme dans les activités avec un aspect « ludique » car, même si le déroulement des activités est rigoureusement scénarisé, les élèves peuvent goûter à toutes sortes d'activités différentes avec un programme « à la carte ».

Je termine cette synthèse car je me rends compte que nous avons tous deux été très longs dans nos présentations. Cet enthousiasme, cette motivation et cette nouvelle attitude posent la question de l'articulation des périodes intensives avec le travail en salle de classe. La classe serait implicitement le lieu de tous les ennuis. Une collègue du premier degré s'insurge dans une formule, un peu forte mais évocatrice : les professeurs « ne vont tout de même pas s'excuser de faire cours en classe ». Ainsi, le retour à la classe est incontournable, que l'on sorte d'un groupe de compétence ou d'une période intensive. Mais les activités développées en période intensive sont-elles toutes irréalisables dans une classe, à un horaire fixe ?

Je m'interromps sur cette interrogation et passe la parole à Bruno Levallois.

Bruno Levallois

Je vais tenter d'être concis puisqu'il nous reste peu de temps.

Je remercie tout d'abord les intervenants des ateliers sur **les débats citoyens**. Je remercie également les personnes qui ont rédigé les rapports d'une parfaite clarté qui m'ont été remis, ce qui m'a grandement aidé. Je crains pour ma part de ne pas être aussi clair dans mon compte rendu. En effet, je suis contraint par le temps de réduire la substance et je risque donc d'être un peu confus.

En bref, les débats citoyens concernent actuellement deux académies. Historiquement, l'académie de Caen a initié le projet en 1994-1995, sous la forme d'un club de débats. Quant à la forme

actuelle de débats citoyens, elle a été mise en place en 1997. L'académie de Rouen a ultérieurement adopté la formule. Ce sont donc les deux académies de la Grande Normandie qui se sont lancées dans cette voie.

Nous vous présentons ce dispositif à dessein car il est si intéressant, si important, qu'il est nécessaire désormais qu'il essaimé et que d'autres académies s'en saisissent. Je vais essayer de vous présenter rapidement l'enjeu de cette diffusion.

Pour pouvoir essaimer, ce dispositif doit être piloté, au moins au début, par les corps d'inspection eux-mêmes, avec les équipes d'enseignants. Il revient donc aux corps d'inspection de se saisir de ce dossier. En effet, il ne s'agit pas d'un bricolage à l'intérieur d'un établissement, mais d'un dispositif académique. S'agissant de la gestion des débats dans les collèges, le niveau pourrait éventuellement être départemental, mais, à ce jour, il est académique. À ce titre, une négociation entre l'académie et le Conseil régional doit être menée car les implications dépassent notre institution.

Les débats citoyens sont un concours. Cela induit des éliminatoires avec des présélections, pour aboutir à une joute qui se déroule au sein du Conseil régional. L'organisation des débats implique un pilotage des corps d'inspection qui repèrent éventuellement l'établissement, les équipes volontaires, etc.

À ce jour, trois langues sont concernées à Caen : l'anglais, l'allemand et l'espagnol. L'académie de Rouen est parvenue à faire participer cinq langues : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'arabe et l'italien qui va, je crois, être présenté cette année.

En préambule toujours, j'insiste sur l'importance pour les langues de se saisir du dispositif. L'appel est donc double ; il s'adresse aux académies et aux langues, pour qu'elles pénètrent dans le dispositif.

Vous avez tous assisté à l'un des ateliers, soit de Caen, soit de Rouen, ce qui me facilite la tâche, puisque je suppose que vous avez ainsi tous perçu l'enjeu des débats citoyens. Je vais tout de même synthétiser l'intérêt de ce dispositif.

Il s'agit de mettre en œuvre l'approche actionnelle en langues, de la manière la plus naturelle possible, la plus efficace et la plus proche des enseignements. Cela reprend donc ce qui a été mis en lumière dans les deux ateliers précédents.

En effet, le dispositif nécessite des périodes d'enseignement intensives pour monter le concours et mettre en place des éliminatoires. Ces pics organisationnels sortent de l'horaire normal de la classe.

Par ailleurs, les débats citoyens vont mobiliser les cinq compétences langagières. En effet, le débat n'est pas uniquement une activité orale. Il se donne à voir oralement, mais il se prépare par tout un travail, à la fois de compréhension de documents oraux et écrits et de production écrite et orale, en continu et en interaction.

L'avantage du dispositif est qu'il n'est pas externe. Ainsi, tout se prépare dans le cadre normal des enseignements. La majeure partie des opérations se déroule en classe, même si le résultat se donnera ensuite à voir à l'extérieur.

Cette activité de la classe met donc en relation les cinq activités langagières, qui tendent au même objectif. Le débat citoyen est un projet unique faisant appel à ces cinq activités langagières de manière constante. En d'autres termes, les enseignants n'ont pas à chercher à faire travailler les élèves dans les cinq activités de manière distincte. Au contraire, elles concourent ensemble au même but.

Cela présente l'intérêt de donner du sens aux activités. Les cinq activités langagières sont ainsi remembrées par un sens commun. Le travail fait sens parce qu'il prend appui sur les contenus de la langue et les contenus culturels de nos programmes. Les débats mettent en jeu des sujets qui sont au plus près des programmes culturels de collège et de lycée. Par ailleurs, le sens naît d'une interdisciplinarité avec, prioritairement, les enseignants d'histoire-géographie, de français, d'ECJS et de philosophie. Nous avons eu ainsi l'exemple d'un travail en allemand sur la notion du bonheur chez Schopenhauer. Ce travail interdisciplinaire pourrait aussi être mis en relation avec le travail des IDD et des TPE.

Un autre avantage non négligeable se dégage : le dispositif crée une très forte motivation, non seulement des élèves mais des professeurs eux-mêmes. Cette motivation, j'insiste, ne vient pas d'une activité extérieure mais interne à la classe de langues.

Ce dispositif est si puissant que deux des intervenantes des ateliers qui se sont déroulés ce matin n'ont pas hésité à dire que ce projet structure en réalité désormais l'intégralité de leur enseignement de langue. L'enseignement de langue en entier peut être structuré par le dispositif de manière cohérente, qui remembre l'ensemble des activités, qui donne du sens aux contenus abordés, le tout dans une interdisciplinarité et une transversalité.

Les objectifs visés sont de formation citoyenne, mais aussi des objectifs méthodologiques, à travers le travail sur l'argumentation, l'exposé oral, l'organisation d'une pensée, etc. En somme, l'élève travaille et apprend à travailler.

Je survole mes notes pour gagner du temps sans omettre d'éléments essentiels. Pour me dédouaner de cette rapidité et du caractère lacunaire de mon compte rendu, je vous renvoie aux sites académiques de Caen et de Rouen qui fournissent une information détaillée avec une présentation exhaustive du dispositif. Le CRDP de Caen va par ailleurs diffuser un DVD début 2008. Ce DVD, qui a en partie servi aux intervenants ce matin, présente très exactement le dispositif organisationnel et le dispositif d'évaluation, à travers de nombreuses séquences filmées dans les collèges et lycées. La présentation accompagnée d'une analyse est très pertinente.

Une évaluation est effectivement réalisée, selon une certaine grille. À ce propos, la grille d'évaluation utilisée à Caen recoupe très exactement celle du CECRL, alors même qu'elle avait été imaginée antérieurement à sa publication. La logique retenue recoupe donc en définitive très exactement celle des descripteurs du CECRL.

Pour conclure, aussi brièvement que possible, je rappellerai que l'organisation de débats citoyens suppose un pilotage des corps d'inspection. Par ailleurs, une formation spécifique et interlangues doit être prévue au plan académique. Je signale que dans l'académie de Caen, ce besoin s'est très vite fait sentir. C'est une enseignante de français qui a débuté cette formation, avec un travail sur l'argumentation et sur la manière de monter un débat. Le débat fait partie de nos programmes du second degré mais est également prévu pour l'école élémentaire et nous pouvons fort bien mettre en place des formations académiques sur ce sujet.

Je lance une dernière réflexion, qui pourrait d'ailleurs faire l'objet d'un débat citoyen. L'aspect extrêmement intéressant qui s'est dégagé ce matin et que j'avais également eu l'opportunité d'observer lors des finales à Rouen au printemps dernier, c'est l'efficacité. La langue s'offre dans sous états. Mais ma remarque va au-delà des enjeux de langue. Le travail consiste aussi à apprendre à réfléchir, à argumenter et à débattre. En particulier, les élèves apprennent à se détacher de l'opinion. En d'autres termes, les élèves sont amenés au cours de ces joutes à prendre et à défendre des opinions qui ne sont pas les leurs. Le jeu de rôle concerne donc l'opinion elle-même. L'élève défend une opinion, qui n'est jamais la sienne, sauf dans quelques cas très particuliers signalés à Caen où cela était justifié par le fait qu'il s'agissait d'une opinion de type intellectuel.

J'insiste sur le fait que ce travail très poussé en langue sur l'expression de l'opinion au sein d'un débat argumenté permet aussi d'apprendre aux élèves et aux enseignants à retravailler sur des savoirs et des contenus, sur de la réflexion et non pas sur de une opinion personnelle. Nous avons trop souffert en langue d'avoir joué avec des opinions qui ne sont que des prétextes à une prise de parole, en oubliant les enjeux de sens et de savoirs qui existaient derrière. Or, le dispositif des débats citoyens nous rappelle que l'élève peut prendre la parole en classe en se détachant de l'opinion et en lui permettant ainsi d'apprendre à penser à partir de savoirs, ce qui constitue la mission de l'école.

Myriem Bouzaher

Je voudrais d'abord remercier les rapporteurs parce que j'ai élaboré avec eux ce compte-rendu qui a le talent d'être bref.

« Tout projet naît d'un désir. » Cette phrase, entendue dans la bouche d'un des participants, IA-DSDEN de Paris pour le primaire, pourrait à elle seule rendre compte des ateliers sur **les échanges internationaux à distance et la mobilité**. Rassurez-vous, je n'en resterai pas là, même si, à ce stade, vous l'auriez peut-être préféré.

En effet, si les ateliers ont présenté des expériences diverses que je ne vais pas relater ici, elles ont toutes fait l'objet d'un consensus. Je vais vous livrer quelques principes qui se dégagent au-delà des exemples. Il est intéressant de noter que les expériences étaient fort diverses mais que les conclusions étaient quasiment toutes identiques. C'est là le point que nous avons voulu retenir.

Le changement de statut de la langue

C'est le premier et sans doute le plus évident des principes que je vais évoquer. Le statut de la langue passe de celui d'objet d'étude à celui d'outil de communication.

Les élèves découvrent qu'on peut et doit faire quelque chose avec la langue étudiée : organisation d'un tournoi parallèle à la coupe du monde de rugby, apprentissage du *leadership*, etc. Ce passage par le fer leur permet de questionner et de considérer la langue étudiée différemment. En d'autres termes, la validation n'est plus celle du professeur mais celle de l'interlocuteur qui le comprend ou pas. Il ne s'agit pas de diminuer le rôle du professeur. Celui-ci est en amont, pour l'élaboration et la préparation du projet ; il reste en aval pour l'amélioration. Il s'agit simplement de dire que l'élève devient pleinement acteur de son apprentissage.

La pratique actionnelle

J'ouvre une parenthèse pour signaler que les échanges internationaux à distance n'engendrent pas nécessairement la mobilité, mais que la mobilité engendre toujours des échanges internationaux à distance. C'est une évidence, mais parfois il est bon de le rappeler.

La pratique actionnelle, telle qu'elle a été constatée dans les ateliers, tant dans les échanges internationaux à distance que dans la mobilité, donne du sens aux apprentissages et impose non seulement un retour sur la langue de la part de l'élève, mais aussi l'obligation pour le professeur de revisiter ses pratiques. Cette manière de revisiter les pratiques peut se manifester par l'interdisciplinarité : professeur de langue/ professeur d'EPS, professeur de langue/ professeur de SVT, par la modification des situations d'apprentissage et par des stratégies nouvelles traduisant une prise en compte réelle des acquis des élèves. Je ne développe pas.

Le bénéfice pour l'élève

L'élève, acteur de son apprentissage, gagne naturellement en autonomie. Elle va de pair avec une forte motivation et avec un investissement accru dans le désir d'avancer et de progresser. Le désir de la progression pédagogique revient. Mieux parler pour mieux communiquer. Il y a corrélativement un renforcement de l'estime de soi, une ouverture à l'autre et la conscience de l'altérité.

Je m'arrête quelques instants sur l'estime de soi. Dans « Parlez-vous rugby ? », par exemple, il s'agissait d'apprendre le *leadership*, à travers l'organisation d'un tournoi parallèle de rugby. Ce projet a été mis en place dans un collège « ambition réussite ». Lorsque les professeurs ont présenté cette activité à leurs collègues en salle des professeurs, certains ont poussé de hauts cris. Bien au contraire, ce projet a été une façon pour les élèves d'apprendre que le *leadership* n'est pas obligatoirement la violence par les plus forts, mais peut mettre en jeu d'autres pratiques et d'autres talents.

Une expérience d'échange de danse, danse auvergnate contre danse écossaise, a, par exemple, permis de prendre conscience de l'autre. Je ne vais pas vous expliquer combien il est important de prendre en considération l'autre lorsque l'on apprend une langue. Je m'arrête là dans la démonstration.

Les ateliers ont montré que de multiples partenaires sont engagés dans les projets : les IA-DSDEN, les DARIC et les DAREIC, les instituts étrangers et les collectivités territoriales. S'agissant de la solitude des professeurs, il est apparu que beaucoup d'entre eux ignorent cette multiplicité des ressources et travaillent de manière isolée. Ils ne savent pas qu'en faisant inscrire leur projet au projet d'établissement, ils mettraient en marche des synergies.

En effet, la plupart des projets présentés dans les ateliers ont été le fruit d'une synergie entre des partenaires, ce qui permet d'éviter le sentiment de solitude du professeur. Nous avons entendu des professeurs se plaindre de ne pas avoir de temps ou de ne pas savoir comment procéder. Il me semble que la possibilité de faire appel ne serait-ce qu'à son proviseur qui, lui, renvoie à la DARIC, qui renverra à la DGESCO, etc., pourrait permettre d'agir.

En guise de conclusion, je voudrais citer un professeur des écoles impliqué dans un des projets qui a affirmé : « Le virtuel ce n'est ni de l'inexistant ni de l'artificiel, enseigner devient un plaisir, apprendre devient une fête. »

Clôture des travaux

Daniel CHARBONNIER, inspecteur général de l'Éducation nationale

Je présente toutes mes excuses pour avoir été moi-même un peu long dans la synthèse du deuxième thème. Il me semble que, dans la dizaine de minutes qui nous reste par rapport à l'horaire de clôture annoncé, il serait intéressant de répondre à quelques questions de votre part. Avez-vous des questions par rapport à ce qui s'est dit ou à ce que vous avez entendu au cours de ces deux journées ?

Si personne n'a de question, je présenterai quelques mots de conclusion improvisés après ce que vous venez d'entendre.

À l'occasion de ce bilan d'étape du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, il est manifeste que les progrès sont là. Nos collègues des corps d'inspection territoriaux pourront penser que la tâche est encore lourde et immense.

Mais les progrès sont effectivement présents. Je disais tout à l'heure les pionniers que nous sommes en langues vivantes. Je voudrais insister à nouveau sur cet aspect là. Je me tourne vers mes collègues du groupe d'experts pour la rénovation des programmes scolaires de la voie professionnelle. Je pense que Geneviève Gaillard aurait le même sentiment en ce qui concerne les groupes qu'elle préside et anime elle-même.

Lorsque nous sommes en parallèle avec certaines autres disciplines de l'enseignement général, nous avons le sentiment que cette adoption du CECRL nous a fait faire un bond en avant prodigieux. Nous avons ce référentiel qui était extérieur à notre système jusqu'à une date récente. Il commence à l'irriguer et autorise une réflexion sur cette évolution. Qu'il s'agisse de fixer les caps, les modalités, les procédures ou de mettre au point nos discours de formation, d'accompagnement et d'évaluation des enseignements, nous percevons l'utilité de cet outil qui est devenu indispensable.

Cette position, pionnière pour les langues vivantes, est quelque peu inconfortable. Pardonnez ma sincérité mais il me semble que nous demandons aux professeurs de langues vivantes de faire des choses à l'intérieur de cadres qui restent très contraignants. Je ne renvoie pas uniquement à mes propres propos relatifs à la difficulté de mettre en place des périodes intensives.

Je reprends le maître mot des propos d'ouverture de François Monnanteuil hier matin : la confiance. Il a évoqué le manque de confiance, également souligné par Josée Kamoun, de beaucoup de nos collègues face aux aspects littéraires d'un texte. Excusez la généralité de mon propos mais, il me semble, que ce manque de confiance est une des bêtes noires de notre discipline. Nos collègues manquent de confiance dans ce qu'ils font, dans ce qu'ils sont avec les élèves et dans ce qu'ils produisent. Nous retrouvons cette solitude du professeur libre de sa pédagogie. Nous pourrions presque parler du libéralisme du corps enseignant. Libre de sa pédagogie, il hésite. Ce point me paraît particulièrement sensible dans notre discipline où l'enseignant hésite à partager ce qu'il fait. Ce problème central, qui est au cœur des débats de la fameuse commission Pochard sur le métier d'enseignant, nous renvoie à la conception du métier et à ce manque de culture partagée.

Nous devons donc tous, formateurs, inspecteurs, travailler sur ce point. Il est certain que les innovations prennent du temps pour se mettre en place, mais une fois que la machine est lancée, on gagne du temps, surtout quand les projets sont conduits à plusieurs. Il faudra donc nous appuyer sur ce point dans un avenir très proche et de manière permanente. Ayez confiance dans ce que vous

mettez en place et faites-en profiter vos collègues des classes voisines, *via* un fichier joint ou autre, afin que cette culture partagée, qui fait tant défaut aux enseignants de notre pays, fasse quelques progrès.

Merci pour votre attention. Puisqu'il n'y a pas de questions, je vous souhaite un bon retour dans vos territoires.